

Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki lukiossa

Tapaustutkimus lukion tukijärjestelmän rakentumisesta

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Eryityspedagogiikan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatustiede
Elokuu 2020
Nora Taipale

Ohjaaja: Markku Jahnukainen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Nora Taipale		
Työn nimi - Arbetets titel Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki lukiossa – Tapaustutkimus lukion tukijärjestelmän rakentumisesta		
Title Support in general upper secondary education – A case study of the formation of the support system in Finnish general upper secondary school		
Oppiaine - Läroämne - Subject Erityispedagogiikka		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Markku Jahnukainen	Aika - Datum - Month and year Elokuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 77 s + 4 liitettä.
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on tarkastella oppimisen ja hyvinvoinnin tukea uudistuvassa lukiossa. Suomalaiset lukiot ovat painineet laajan uudistushankkeen myllerryksissä, ja uusi Lukiolaki (714/2018) astui voimaan elokuussa 2019. Lain myötä lukiolaisilla on oikeus oppimisen tukeen, ja koulutuksen järjestäjällä on velvollisuus tarjota opiskelijoilleen myös erityisopetusta uuden Lukion opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2019) astuessa voimaan elokuussa 2021. Perusteiden mukaan erityisopetusta antaa erityisopettaja. Monissa lukioissa ei kuitenkaan tällä hetkellä vielä ole erityisopettajaa, ja käytännön toteutus erityisopetuksen suhteen on vähäistä tai sitä ei ole ollenkaan (Greus ym., 2019). Tutkimuksen tavoitteena on jäsentää lukion tarjoamasta tuesta muodostuvaa kokonaisuutta sekä selvittää tuen toteutumista mahdollistavia ja haastavia tekijöitä. Tarkoituksena on myös tarkastella lukion erityisopettajan työnkuvaa ja roolia osana tulevaisuuden lukion tukijärjestelmää lukion muiden ammattiryhmien näkökulmasta. Lisäksi tämän tutkielman tavoitteena on toimia lukioiden oppimisen ja hyvinvoinnin tuen kehittämistyön välineenä.</p> <p>Tutkimus on toteutettu laadullisena tapaustutkimuksena, jonka kontekstina toimii yksi Uudellamaalla sijaitseva lukio. Aineisto kerättiin puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Haastateltavina oli lukion työntekijöitä eri ammattiryhmistä: aineenopettajia eri aineryhmistä, rehtori, opinto-ohjaaja, psykologi, kuraattori sekä terveydenhoitaja.</p> <p>Lukion tukijärjestelmä näyttäytyi moninaisena ja kerroksellisena. Rakenteellisesti tuen toteutuminen suhteessa opiskelijaan jäsenyi kolmessa eri tasossa, joita olivat yksilöllinen tuki, tuki ryhmässä sekä tuki lukion rakenteissa. Tukemisen keinoja oli monipuolisesti käytössä opiskeluhoollon yksitytyössä, kun taas selvästi vähiten keinoja löytyi opetuksessa opiskelijan yksilölliseen tukemiseen. Opetuksessa tuen toteutumista haastoi eniten se, ettei opettaja tunne opiskelijoita, kun taas opiskeluhoollossa tukemista esti kiire. Erityisopettajan työnkuva lukiossa herätti tukea tarjoavissa ammattiryhmissä sekä hämmennystä että toiveikkuutta.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Lukio, erityisopetus, tuki		
Keywords General upper secondary school, special education, support		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Nora Taipale		
Työn nimi - Arbetets titel Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki lukiossa – Tapaustutkimus lukion tukijärjestelmän rakentumisesta		
Title Support in general upper secondary education – A case study of the formation of the support system in Finnish general upper secondary school		
Oppiaine - Läroämne - Subject Special Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Markku Jahnukainen	Aika - Datum - Month and year August 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 77 pp. + 4 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>This master's thesis focuses on the support for learning and well-being in Finnish general upper secondary education. In Finland, the reform of general upper secondary education started in 2017. Under the new Act on General Upper Secondary Education (714/2018), students are entitled to receive special needs education and other support for learning, when The National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools (Finnish National Agency for Education, 2019) will come into force in the autumn of 2021. Special education will be given by special education teachers (Finnish National Agency for Education, 2019). However, many Finnish upper secondary schools do not yet have a special education teacher, and practices in special education are still lacking (Greus et al., 2019). The main aim of this study is to structure a general view of support for learning and well-being in general upper secondary education. In addition, the purpose is to analyse factors that enable or challenge support being fulfilled in school and to examine visions of special education teachers job description in the future. The aim of this study is also to act as a tool for developing support in Finnish general upper secondary schools.</p> <p>This study is carried out as a qualitative case study. The data is produced in one general upper secondary school by interviewing subject teachers, the principal, the guidance counsellor, the psychologist, the school social worker and the school nurse.</p> <p>The support in general upper secondary school appeared multidimensional and layered. In relation to the student, three layers were found: individual support, support in group and support in the structures of the school. The best situation with support measures was in individual student welfare services, whereas in instruction individual support was rarely actualized. The main factor that challenged the support being fulfilled in instruction was the fact that subject teachers did not know the students. In student welfare services the main challenge for support was the lack of time. The job of special education teachers in the future was met with confusion and optimism.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Lukio, erityisopetus, tuki		
Keywords General upper secondary school, special education, support		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	KONTEKSTINA SUOMALAINEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄ	4
2.1	Uudistuva lukiokoulutus	7
2.2	Lukion tarjoama tuki opiskelijoille	9
2.2.1	Oppimisen tuki ja erityisopetus lukiossa	9
2.2.2	Lukion opiskeluhoito	12
3	HYVINVOINTI OPISKELUYMPÄRISTÖSSÄ	15
3.1	Opiskeluun liittyvä hyvinvointi	15
3.1.2	Opiskeluhoito	17
3.1.3	Opiskelu-uupumus	17
3.2	Lukiolaisten opiskeluun liittyvä hyvinvointi.....	18
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	23
5.1	Tutkimusasetelma.....	23
5.2	Aineiston koonti	25
5.3	Aineiston analyysi	28
5.4	Aineiston esittely.....	30
5.4.1	Lukiosta ja sen työyhteisöstä.....	30
5.4.2	Lukiolaisten oppiminen ja hyvinvointi vaihtelevat	33
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	37
6.1	Lukion tukijärjestelmä näyttäytyy moniulotteisena ja kerroksellisenä.....	37
6.1.1	Lukiossa käytössä olevat tukemisen keinot	42
6.1.2	Tukemista mahdollistavia tekijöitä	46
6.2	Tukemisen haasteet lukiossa.....	48
6.2.1	Lukion tukijärjestelmään vaikuttavia ulkoisia tekijöitä.....	48
6.2.2	Tukemisen haasteita opetuksessa.....	52
6.2.3	Tukemisen haasteita opiskeluhoitossa	60
6.3	Erityisopettajan työnkuva lukiossa mietityttää ja herättää toiveita.....	62
7	LUOTETTAVUUS.....	66
7.1	Tutkimusasetelman luotettavuus.....	66
7.2	Tutkimusasetelman eettisyys	68
8	POHDINTAA	69

LÄHTEET	72
LIITTEET	78

TAULUKOT

Taulukko 1. Tukemisen keinot ja toiminnan tavoitteet lukiossa.....	43
--	----

KUVIOT

Kuvio 1. Suomen koulutusjärjestelmä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019).....	5
Kuvio 2. Vaatimukset ja voimavarat -malli (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014).....	16
Kuvio 3. Lukion tukijärjestelmän kerroksellisuus.....	38
Kuvio 4. Tukemista mahdollistavia tekijöitä lukiossa.....	46
Kuvio 5. Lukion tukijärjestelmään vaikuttavia ulkoisia tekijöitä.....	49
Kuvio 6. Tukemisen haasteet opetuksessa.....	52
Kuvio 7. Tukemisen haasteet opetuksessa – ulkoisten tekijöiden vaikutus.....	53
Kuvio 8. Kiire tukemisen haasteena opiskeluhuollossa.....	60
Kuvio 9. Näkemykset erityisopettajan työkuvasta.....	63

1 Johdanto

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelen oppimisen ja hyvinvoinnin tukea uudistuvassa lukiokoulutuksessa. Lukiolaisten opiskeluun liittyvä hyvinvointi on itselleni merkityksellinen aihe kahdestakin syystä. Ensinnäkin aihe on omakohtainen, sillä olen itse lukiolaisena paininut jaksamisen kanssa. Koin paineita opiskelusta ja siinä onnistumisesta, jotta ovet jatko-opintoihin avautuisivat. Suorituskeskeisen opiskelijan kokemia paineita ei omassa lukiossani valitettavasti osattu tunnistaa ja tukea, enkä itse osannut vielä silloin huomata uupumista ja hakeutua tuen äärelle.

Oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen opiskeluympäristössä on yksilön kokemusten ja elämäntarinan lisäksi myös yhteiskunnallisesti merkittävä aihe. Jokaisella tulisi olla oikeus oppia ja voida hyvin. Koulutusjärjestelmä on osaltaan mahdollistamassa toimivia tukemisen rakenteita. Oppilaitosten henkilökunta toimii näiden rakenteiden puitteissa pyrkien mahdollisimman hyvin ohjaamaan ja tukemaan kasvua ja kehitystä. Rakenteet voivat mahdollistaa, mutta myös rajoittaa tukemista, ja se herätti oman kiinnostukseni. Kuinka opiskelijoita voitaisiin tukea mahdollisimman hyvin?

Nyt yliopisto-opintojen aikana olen saanut toimia kahden lukiolaisen henkilökohtaisena tukiohjaajana, ja siitä näkökulmasta olen päässyt seuraamaan lähietäisyydeltä lukiolaisten arkea tänä päivänä. Huoleni lukiolaisten oppimisesta ja hyvinvoinnista on lisääntynyt monesta syystä. Yliopistojen valintakriteerit perustuvat yhä enemmän ylioppilaskirjoitusten arvosanoihin, ja tuntemani nuoret kokevat paineita niissä onnistumisesta. Lisäksi paineita luovat korkeakouluvalintojen ensikertalaiskiintiöt. Ensimmäisen opiskelupaikan valitsemisen pitäisi onnistua heti, sillä toisella kerralla on kiintiön takia vaikeampi päästä sisään.

Kouluterveyskyselyn (THL, 2019) tulokset ovat myös herättäneet huolta lukiolaisten opiskeluun liittyvästä hyvinvoinnista. Yhä useampi lukiolainen kokee uupumusasteista väsymystä opintojen suhteen (THL, 2019). Pitkittyessään opiskelu-uupumus voi johtaa masennusoireiluun (Salmela-Aro & Tuominen-Soini, 2013), mikä pitäisi ottaa jokaisessa oppilaitoksessa vakavasti.

Ilokseni voin todeta, että oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen on saanut ansaitsemaansa nostatusta laajassa lukiouudistuksessa. Uuden Lukiolain (714/2018) mukaan jokaisella lukiolaisella on oikeus saada tukea oppimiseensa ja tarvittaessa myös erityisopetusta. Erityisopetus on ensimmäistä kertaa nostettu osaksi lukiokoulutuksen lainsäädäntöä. Uuden lain myötä uudistetut Lukion opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2019) astuvat voimaan elokuussa 2021, ja niissä hyvinvointiosaaminen on nostettu yhdeksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteeksi, joka koskee yhteisesti kaikkia lukion oppiaineita. Perusteiden mukaan opiskelijalla on lisäksi oikeus oppimisen tukeen, erityisopetukseen sekä opiskeluhuollon palveluihin. Perusteissa määritellään myös, että erityisopetusta antaa erityisopettaja. Monissa lukioissa ei kuitenkaan vielä ole erityisopettajaa, ja niissä, joissa on, erityisopettajan työnkuva työyhteisössä hakee vielä muotoaan (Greus ym., 2019; Sinkkonen ym., 2016).

Tätä tutkimusmatkaa aloittaessani minua kiinnosti, mitä oppimisen tuki on lukiossa, ja mitä lukion erityisopetus oikein on. Alun perin tarkoitukseni oli tutkia lukion erityisopetusta. Kuitenkin asiaan hieman enemmän perehdyttyäni totesin, ettei useissa lukioissa erityisopetukselle vielä ole selkeitä raameja tai toimintamalleja, eikä se välttämättä konkretisoidu lukion arjessa. Niinpä kiinnostukseni heräsi käynnissä olevaan muutosprosessiin, jossa monet suomalaiset lukiot tällä hetkellä ovat. Aiemmin oppilaitoksissa ei ole välttämättä ollut erityisopetusta tai erityisopettajaa, ja nyt pian laki ja lukion opetussuunnitelman perusteet velvoittavat niihin. Miten oppilaitosten tulisi muuttaa toimintaansa?

Opiskeluympäristössä opiskelijoiden oppiminen ja hyvinvointi kulkevat ilmiöinä rinnakkain, käsi kädessä. Niitä ei useinkaan ole mieltä erottaa toisistaan, sillä lukion kontekstissa ne vaikuttavat toinen toisiinsa. Siksi tässä tutkielmassa halusin oppimisen tuen rinnalle nostaa näkökulmaksi myös hyvinvoinnin tukemisen. Opiskelijan hyvinvoinnin tukeminen on erityisen tärkeää, sillä yksilön hyvinvointi vaikuttaa oppimisen lisäksi opiskelijan koko elämän laatuun. Kun opiskelijat voivat hyvin opiskeluympäristössään, he ovat innokkaita opiskelusta, mikä vaikuttaa yksilön elämäntyytyväisyyteen nykyhetkessä ja ennustaa myös myöhempää tyytyväisyyttä elämään (Upadyaya & Salmela-Aro, 2013). Lukion henkilökunta on osaltaan luomassa turvallista ja terveellistä opiskeluympäristöä, jossa edistetään koko opiskeluyhteisön hyvinvointia, ja tarjotaan tukea heti, kun sen tarve ilmenee. Oppimisen tuki ja erityisopetus ovat tärkeä osa opiskelijoiden laajempaa hyvinvoinnin tukemista, ja nyt lukiouudistuksen myötä niillä on myös lain turvaama asema lukiokoulutuksessa.

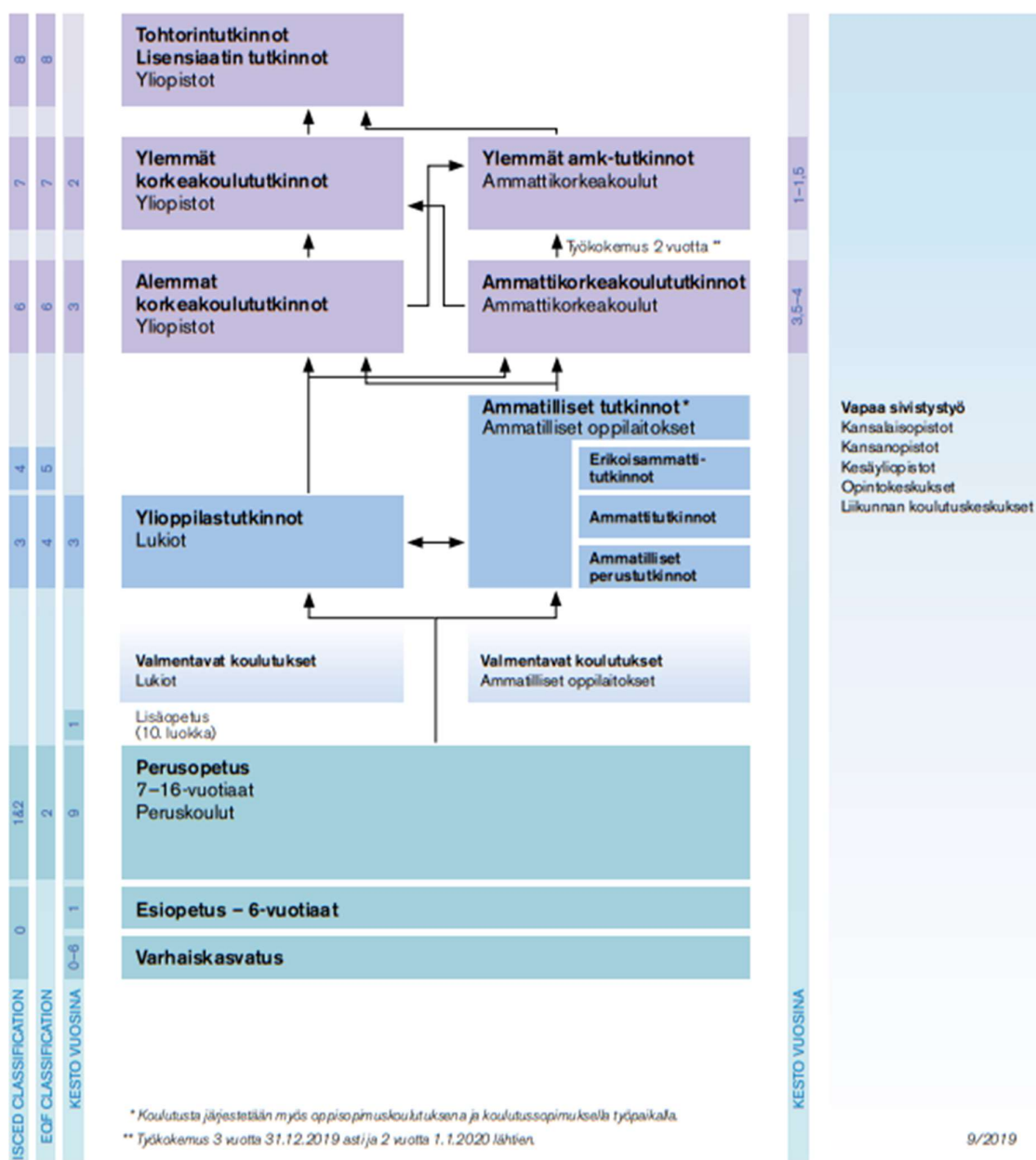
Tämä pro gradu -tutkielma on syntynyt käytännön tarpeesta: miten valmistautua lukiola-
kiin ja uusiin lukion opetussuunnitelman perusteisiin erityisopetuksen, oppimisen tuen ja
opiskeluhuollon osalta? Tarkoituksena on selvittää, millaisena lukion tukijärjestelmä
näyttäytyy tukea tarjoavien ammattiryhmien näkökulmasta, ja mitä tukikeinoja lukiossa
jo käytetään. Mitkä tekijät järjestelmässä mahdollistavat tuen toteutumista, mitkä haas-
tavat sitä? Lopuksi tarkoituksena on tarkastella, mitä näkemyksiä muilla tukea tarjoavilla
ammattiryhmillä on erityisopettajan tulevaisuuden työnkuvasta sekä roolista osana lu-
kion tukijärjestelmää.

2 Kontekstina suomalainen koulutusjärjestelmä

Suomen perustuslain (731/1999, 16§) mukaan jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen. Laissa määrätään myös, että jokaiselle tulee turvata yhtäläinen mahdollisuus saada kykijensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti myös muuta kuin perusopetusta sekä mahdollisuus kehittää itseään varallisuudesta ja taustasta riippumatta. Oppivelvollisuus alkaa Suomessa sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta, ja päättyy, kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu tai oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut 10 vuotta (Perusopetuslaki 628/1998, 25 §). Suomessa koulutusta rahoitetaan verovaroin valtion toimesta. Valtion talousarvion mukaan vuoden 2020 valtion kokonaisbudjetista, joka on 57,7 miljardia euroa, koulutuksen osuus on 6,9 miljardia (Valtiovarainministeriö, 2020). Nykyisessä hallitusohjelmassa (2019, 163) linjataan tavoitteeksi tasavertainen yhteiskunta, jossa jokaisella kansalaisella on mahdollisuudet kouluttautua niin pitkälle kuin kyvyt riittävät. Lisäksi hallitusohjelmaan on nostettu huoli lasten ja nuorten jaksamisen ja mielenterveyden ongelmien lisääntymisestä.

Suomen koulutusjärjestelmä muodostuu varhaiskasvatuksesta, esiopetuksesta, yleissivistävästä perusopetuksesta, toisen asteen koulutuksesta sekä korkea-asteen koulutuksesta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020). Oppivelvollisuus suoritetaan perusopetuksen oppimääränä. Peruskoulun jälkeen toisen asteen koulutus sisältää kaksi eri koulutuskoulutusta: yleissivistävän lukiokoulutuksen sekä ammattiin suuntaavan ammatillisen koulutuksen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020). Vuonna 2018 peruskoulun päättäneistä nuorista lähes kaikki jatkoivat opiskelua toisella asteella, lisäopetuksessa tai valmentavassa koulutuksessa (Suomen virallinen tilasto (SVT), 2018a). Samana vuonna lukiossa toisen asteen opinnot aloittivat 53 % ikäluokasta. Perusopetuksen jälkeen vailla koulutuspaikkaa olevien nuorten määrä on vähentynyt selvästi vuodesta 2014 eteenpäin, kun nivelvaiheen koulutukset, lisäopetus ja toiselle asteelle valmentavat koulutukset, on otettu käyttöön peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen välimaastoon (SVT, 2018a).

SUOMEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄ



Kuvio 1. Suomen koulutusjärjestelmä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019)

Suomalaisen koulutusjärjestelmän toiminta pohjautuu valtion lainsäädäntöön sekä valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin. Kuten muissakin pohjoismaissa, suomalainen koulutusjärjestelmä kuuluu nuorten koulutussiirtymiä tarkasteltaessa korkeatasoiisiin ja kokonaisvaltaisiin universalistisiin hallintojärjestelmiin (Walther, 2006). Universalististen hallintojärjestelmien yhteisiä piirteitä ovat kaikille yhteinen peruskoulu, jonka jälkeen suurin osa ikäluokasta jatkaa opintojaan toiselle asteelle. Koulutuksen perustana toimivat kansalliset ja kaikille yhteiset oppimisen tavoitteet, jotka mahdollistavat myös yksilöllisen opetuksen ja tuen tarjoamisen. Tyypillisiä piirteitä järjestelmälle on kaikille avoimen peruskoulun lisäksi kaikille koulutuksen asteille ulottuva opinto-ohjaus sekä naisten korkeat koulutus- ja työllisyysluvut (Walther, 2006). Koulutusjärjestelmän tavoitteena on luoda ja ylläpitää tasa-arvoa, ja sitä tukevia tekijöitä ovat oppivelvollisuus, koulutuksen pitkäkestoisuus, kaikille taatut samanlaiset mahdollisuudet, vapaaseen valintaan perustuvat tuetut siirtymät koulutuksen nivelvaiheissa sekä yksityisten ja maksullisten koulujen pieni määrä (Antikainen ym., 2006, 124-125).

Nykyisessä hallitusohjelmassa (2019, 163) mainitaan, että Suomi on kansainvälisessä vertailussa yksi peruskoulun kärkimaita, mutta oppimiserot, eriarvoisuus sekä syrjäytyminen ovat ilmiöitä, jotka uhkaavat suomalaista koulutusta. Huolta herättävät nuoret, jotka jäävät vaille toisen asteen tutkintoa, vaikka työelämä sitä suurelta osin vaatisi. Hallitusohjelman tavoitteiksi nostetaan koulutus- ja osaamistason nostaminen, oppimiserojen kaventaminen sekä koulutuksellisen tasa-arvon lisääntyminen. Tähän tartutaan varmistamalla jokaiselle nuorelle toisen asteen koulutus. Hallituksen tarkoituksena on nostaa oppivelvollisuusikä 18 ikävuoteen, jolloin toinen aste tulee pakolliseksi kaikille. Ohjauksen ja opiskeluhuollon palveluita tulisi siksi vahvistaa jo peruskoulussa, jotta jokaiselle syntyy riittävät valmiudet suoriutua toisen asteen koulutuksesta (Hallitusohjelma 2019, 165-166). Jotta oppivelvollisuus voidaan korottaa toiselle asteelle, tulee sen olla myös maksutonta. Lisäksi tavoitteena on helpottaa siirtymiä koulutusten nivelvaiheessa, ja siksi tarkoituksena on kehittää myös nivelvaiheen koulutuksia, kuten lisäopetusta ja toisen asteen valmistavia koulutuksia (Hallitusohjelma 2019, 166).

Hallitusohjelmassa kiinnitetään huomiota myös lasten ja nuorten hyvinvointiin. Ohjelmassa huolta herättävät lasten ja nuorten jaksamisen ja mielenterveyden ongelmien lisääntyminen (2019, 163). Tavoitteeksi on asetettu, että lapset ja nuoret voivat hyvin (2019, 167). Keinoiksi luvataan oppilas- ja opiskelijahuollon palvelujen vahvistamista, jotta lapset ja nuoret saavat tarvitsemaansa tukea. Palveluiden vahvistamisen osana säädetään sitovista mitoituksista opiskeluhooltoon toiselle asteelle. Lisäksi tavoitteena

on vahvistaa oppilaitosten yhteisöllistä toimintakulttuuria, jotta oppilaiden ja opiskelijoiden vaikutusmahdollisuudet paranevat yhteisöissä (Hallitusohjelma 2019, 168).

Suomalainen koulujärjestelmä on kaiken kaikkiaan yksi maailman tasa-arvoisimmista, ja suomalainen väestö on keskimäärin korkeasti koulutettua. Koulutuksen tasossa tai työttömyysprosentteissa miesten ja naisten suhteelliset määrät ovat samansuuntaisia, eikä sukupuolten välillä ole merkittäviä eroja (SVT, 2018b). Koulutus- ja työalat ovat kuitenkin vahvasti eriytyneet naisten ja miesten välillä (SVT, 2018c). Lukiossa viime vuosien trendinä on ollut tyttöjen määrän kasvu suhteessa poikiin. Vuonna 2019 Suomessa lukio-opintonsa aloittaneista nuorista 59,6% oli tyttöjä (Vipunen, 2020a).

2.1 Uudistuva lukiokoulutus

Vuosittain peruskoulun päättävistä nuorista hieman yli puolet hakeutuu lukioon (SVT, 2018a). Haku lukiokoulutukseen perustuu pääosin peruskoulun päättötodistuksen arvosanojen keskiarvoon, ja lukioon hakeminen tapahtuu Opetushallituksen ylläpitämän Opintopolku-järjestelmän kautta. Lukiokoulutus rakentuu perusopetuksen oppimäärälle, ja sen tehtävänä on laaja-alaisen yleissivistyksen vahvistaminen (Opetushallitus, 2019, 16). Lukiokoulutuksen tarkoituksena on antaa opiskelijalle valmiudet aloittaa korkeakoulututkintoon johtavat opinnot (Lukiolaki, 2018).

Suomalaisen lukiokoulutuksen uudistaminen on parhaillaan käynnissä, ja aiheesta on käyty runsaasti keskustelua valtiotason lisäksi myös perinteisessä ja sosiaalisessakin mediassa. Erityisesti uudistamistyön ripeä tahti on ollut yleisesti puheenaiheena. Lukiossa opintojen järjestämistä ohjaavat valtakunnallisesti lukiolaki sekä lukion opetussuunnitelman perusteet. Uusi lukiolaki (714/2018) astui voimaan elokuussa 2019, ja sen myötä uudistettiin myös Lukion opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2019), jotka otetaan käyttöön kunnissa syksyllä 2021. Tässä alaluvussa esittelen lukiouudistuksen taustalla vaikuttanutta koulutuspolitiikkaa sekä nykyhetkeä.

Koulutuspolitiikassa on viime vuosina pyritty tehokkuuteen, ja tavoitteena on ollut, ettei koulutussiirtymien välillä syntyisi turhan pitkiä katkoja. Sipilän hallituksen hallitusohjelmassa (2015, 9) korkea koulutustaso nimettiin Suomen vahvuudeksi. Hallitusohjelman yhtenä koulutuksen kärkihankkeena oli nuorisotakuun kehittäminen, jonka tarkoituksena

oli rakentaa malli, jossa vastuu tukea tarvitsevasta nuoresta on yhdellä taholla. Tavoitteena oli myös taata jokaiselle peruskoulun päättävälle koulutus-, työ- tai kuntoutuspaikka sekä vahvistaa etsivää nuorisotyötä ja nuorten mielenterveyspalveluita.

Hallitusohjelman tavoitteena (2015, 18) oli nopeuttaa työelämään siirtymistä, vähentää tarpeettomia välivuolia ja pidentää työuria niiden alkupäästä. Tarkoituksena oli myös tehdä opintopoluista mahdollisimman joustavia koulutusasteiden sisällä ja välillä, ja tukea nopeaa valmistumista. Koulutuksen kärkihankkeeseen liittyi myös korkeakoulujen valintakoeuudistus. Korkeakouluhakujen uudistuksessa on siirrytty painottamaan valintakokeiden sijaan todistusvalintaa, jossa korkeakouluihin haetaan suoraan ylioppilaskirjoitusten arvosanoilla. Vaikka koulutuksen kärkihankkeen tavoitteena oli mahdollistaa joustavat käytännöt, todellisuudessa nykyään vapaita siirtymiä on rajoitettu uudistusten myötä. Hauissa on otettu käyttöön yhden korkeakoulupaikan sääntö (Opintopolku 2020a) sekä ensikertalaisikiintiö, jossa suositetaan suoraan toiselta asteelta valmistuneita, jolloin koulutusalan vaihtaminen hankaloituu (Opintopolku 2020b).

Vuonna 2007 hallitus päätti puoliväliriihessä lukiouudistuksesta. Uusi lukio -hankkeen tarkoituksena oli vahvistaa koulutuksen laatua ja oppimistuloksia sekä helpottaa siirtymiä toiselta asteelta korkeakouluihin (Valtioneuvosto, 2017). Tavoitteena oli rakentaa joustavampia ja yksilöllisempiä opintopolkuja, ja tähän tavoitteeseen keinoiksi nimettiin ohjaus ja tuki, oppiainerajat ylittävät opinnot sekä korkeakoulujen kanssa tehtävä yhteistyö. Tästä lähti käyntiin nopeatempoinen lukiolain uudistaminen sekä uuden lukion opetus suunnitelman perusteiden rakentaminen.

Lukiouudistuksen keskeisinä tavoitteina on edistää lukiolaisten hyvinvointia sekä vahvistaa opiskelijälähtöisyyttä ja opintojen henkilökohtaistamista, jotta opiskelumotivaatio ja opintojen mielekkyys lisääntyvät. Uudistuksen tavoitteena on myös vahvistaa koulutuksen laatua sekä oppimistuloksia. Tämän lisäksi tarkoituksena on edistää opintojaksojen ja oppiainerajat ylittävien opintojen järjestämistä, jotta opiskelijoiden laaja-alainen osaaminen kehittyisi. Korkeakouluyhteistyön lisäämisellä halutaan sujuvoittaa siirtymistä lukio-opinnoista korkeakouluihin. (Opetushallitus, 2019.)

Lukiouudistuksen myötä lukion rakenteet muuttuvat. Aiemmin lukion oppimäärä on ollut 75 kurssia. Uudistuksen myötä kurssit muuttuvat opintojaksoiksi, joiden laajuutta määritellään opintopisteiden avulla. Näin ollen lukion oppimäärä muuttuu 150 opintopisteen laajuiseksi (Opetushallitus, 2019). Opintojaksot voivat sisältää eri oppiaineiden osia, moduuleja, ja ne voivat olla laajuudeltaan eri pituisia.

Keskeisiä lukiouudistuksen muutoksia ovat tehostettu opinto-ohjaus sekä oppimisen tuen ja erityisopetuksen siirtyminen myös osaksi lukiokoulutusta. Opinto-ohjauksessa jokaiselle opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen opintosuunnitelma, johon kirjataan tavoitteet lukio-opintoihin, ylioppilastutkintoon ja jatko-opintoihin. Koulutuksen järjestäjä on lukiouudistuksen myötä velvollinen vuoden ajan myös jatko-ohjaukseen, mikäli lukiosta valmistunut opiskelija ei ole saanut jatko-opiskelupaikkaa. (Opetushallitus, 2019.)

Nykyisessä hallitusohjelmassa (2019, 168) tavoitteena on mahdollistaa koulutus, joka rakentaa yhteiskunnallista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Keinoina tavoitteen saavuttamiseksi on vahvistaa lukiokoulutuksen laatua sekä uuden lukiolain toimeenpanoa. Lukion muuttuvaan arkeen vaikuttaa lukiouudistuksen lisäksi myös uudistukset korkeakoulujen valintamenettelyissä. Kun korkeakoulujen haussa painottuu tutkintoon perustuva valinta, vaikuttaa se lukio-opiskelijoiden painotuksiin kurssivalinnoissa ja ylioppilaskirjotuksissa (Kupiainen, Marjanen & Ouakrim-Soivio, 2018, 107-110).

2.2 Lukion tarjoama tuki opiskelijoille

2.2.1 Oppimisen tuki ja erityisopetus lukiossa

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä tapahtui erityisopetuksen reformi vuonna 2011, kun peruskouluun tuotiin oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmä (Jahnukainen, 2015, 7). Erityisopetuksen määrittely peruskoulussa muuttui: erityisopetukseen ei enää siirretty tai otettu oppilaita, vaan ajatuksena taustalla on jokaisen oppilaan oikeudet opiskeluun sekä tarvitsemaansa tukeen (Hautamäki & Hilasvuori, 2015, 21). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmässä on kolme osaa: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Perusopetuslaki 642/2010, 16-17 §; Opetushallitus 2014, 61). Yleisesti puhutaan kolmiportaisesta tuesta, vaikkei tuen tarpeissa todellisuudessa olekaan portaita (Hautamäki & Hilasvuori, 21). Erityisen tuen piirissä oleville oppilaille tulee kirjata henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) (Perusopetuslaki 642/2010, 17 a §), johon kirjataan oppilaan tuen tarpeet, oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet, peda-

gogiset ratkaisut, opetuksen järjestäminen sekä tuen seuranta ja arviointi (Opetushallitus, 2014, 67-68). Oppilaalla on oikeus tarvitsemaansa tukeen heti tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki, 30 §). Erityisopetuksen reformin ajatuksena oli tuoda koulutusta kohti inklusiota ja lähikouluperiaatetta, ja toisaalta myös vähentää erityisopetukseen ”otettujen ja siirrettyjen” määrää.

Lukiossa vastaavaa tuen järjestelmää ei aiemmin ole ollut. Vesasen ym. (2011, 26) kyselytutkimuksen mukaan yli 90% vastanneista lukiolaisista arvioi, että myös lukiossa tulisi järjestää erityisopetusta ja tukiopetusta. Tuen järjestelmän puuttumiseen on osaltaan vaikuttanut se, että yleisesti toisen asteen koulutuksista lukiokoulutusta on pidetty akateemisenä väylänä, ja näin ollen peruskoulun päättävistä tukea tarvitsevista nuorista suurin osa hakeutuisi ammatilliseen koulutukseen. Ammatillisessa koulutuksessa erityisopetuksen asema on ollut pidempään lain vahvistama, ja siksi tukitoimilla on ollut ammatillisessa koulutuksessa lukiokoulutusta pidempi historia (Opetushallitus, 2018). Näin ollen ammatillisessa koulutuksessa on erityisopetukseen liittyen vakiintuneemmat käytännöt, ja lisäksi on myös erityisammattioppilaitoksia, joissa käytänteitä on kehitetty. Yleisesti ajatuksena on ollut, että lukiokoulutukseen hakeutuu opiskelijoita, jotka ovat akateemisilta taidoiltaan jo koulutukseen hakeutuessaan taitavia. Todellisuudessa lukiokoulutuksessa aloittaa hyvin heterogeeninen joukko opiskelijoita, joista osa on saanut opintoihinsa tukea peruskoulussa (Sinkkonen ym. 2016; Mehtäläinen, 2005, 12).

Erityisopetuksella ei ole aiemmin ollut lukiokoulutuksessa lain turvaamaa asemaa (Mehtäläinen, 2005, 60). Tämä on johtanut siihen, että erityisopetuksen käytännöt oppilaitoksissa, kunnissa ja maakunnissa ovat vaihdelleet laajasti (Greus ym. 2019; Sinkkonen ym. 2016; Mehtäläinen, 2005, 60). Aiemmassa Lukiolaissa (629/1998, 13 §) oli kirjattuna erityiset opetusjärjestelyt, joiden mukaan opetus lukioissa voidaan järjestää osittain toisin kuin laissa muuten määrätään. Ehtona tähän oli, että opiskelijalla katsottiin joltain osin jo olevan lukion oppimäärää vastaavat tiedot ja taidot, lukion oppimäärän suorittaminen oli opiskelijalle olosuhteet ja aiemmat opinnot huomioon ottaen joltakin osin kohutuutonta tai se oli perusteltua opiskelijan terveydentilaan liittyvistä syistä (Lukiolaki 629/1998, 13§). Vähittäiskurssimäärän piti kuitenkin täyttyä erityisjärjestelyistä huolimatta.

Nykyisen Lukiolain (714/2018) myötä erityisopetus siirtyy lukioon, ja saa lain turvaaman aseman. Lain mukaan opiskelijalla, jolla on kielellisten erityisvaikeuksien tai muiden oppimisvaikeuksien vuoksi vaikeuksia suoriutua opinnoistaan, on oikeus saada erityisope-

tusta ja muuta oppimisen tukea (28 §). Laissa määritellään myös, että tukitoimet toteutetaan opetushenkilöstön yhteistyönä. Tuen tarpeen arviointi tapahtuu opintojen alussa sekä säännöllisesti opintojen edetessä. Tukitoimet tulee kirjata opiskelijan pyynnöstä tämän henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaan (Lukiolaki 714/2018, 28 §). Aiemmassa laissa olleet erityiset opetusjärjestelyt ovat säilyneet nykyisessä laissa sisällöiltään lähes samana, mutta uudessa laissa puhutaan opiskelun poikkeavasta järjestämisestä (29 §).

Lukiolain (714/2018, 12 §) mukaan opetussuunnitelman perusteista vastaa Opetushallitus. Opetussuunnitelman perusteissa määrätään opetuksen järjestämisestä, sisällöistä, tavoitteista ja arvioinnista, ja jokainen lukiokoulutuksen järjestäjä laatii opetussuunnitelman perusteiden mukaan oman paikallisen opetussuunnitelmansa (Opetushallitus, 2019, 13). Opetussuunnitelman perusteet laaditaan lakien ja asetusten pohjalta, ja niiden avulla tarkennetaan lakia.

Lukion erityisopetukseen on ensimmäisen kerran viitattu vuoden 2003 Lukion opetussuunnitelman perusteissa käsitteellä *erityinen tuki* (Mehtäläinen, 2005, 13-14; Opetushallitus, 2005, 19). Seuraavassa Lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2015, 20) termi kuitenkin poistettiin, ja siirryttiin käyttämään *oppimisen ja opiskelun tukea*. Erityisen tuen käsitteen poistamisen taustalla on voinut olla halu erottaa lukion ja peruskoulun tuen järjestelmät selvästi toisistaan, kun erityisopetuksen reformin mukainen kolmiportainen tuki ei jatku perusopetuksesta lukioon.

Opetushallitus (2019) on julkaissut uusimmat Lukion opetussuunnitelman perusteet, jotka astuvat voimaan elokuussa 2021. Niissä puhutaan *erityisopetuksesta ja muusta oppimisen tuesta* (Opetushallitus, 2019, 30). Erityisopetuksella ja oppimisen tuella pyritään mahdollistamaan yhdenvertaisuus opiskelijoiden välillä sekä edistämään heidän hyvinvointiaan ja jaksamistaan. Opiskelijoilla on oikeus tukeen riippumatta siitä, mistä syistä oppimisvaikeudet johtuvat. Mahdollisiksi syiksi mainitaan oppimisen ja tarkkaavuuden haasteiden lisäksi myös sairaudet, vammat tai elämäntilanne (Opetushallitus, 2019, 30).

Oppimisen tuella tarkoitetaan lukiossa yhteisöllisiä ja opiskeluympäristöön liittyviä ratkaisuja sekä opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista, jotka toteutetaan opetushenkilöstön yhteistyönä (Opetushallitus, 2019, 31). Näin ollen lukion oppimisen tuki voi olla rinnastettavissa perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän yleiseen tukeen. *Erityisopetus* on lukiossa erityisopettajan antamaa opetusta, ja sen tavoitteena

on tukea aineenopetusta (Opetushallitus, 2019, 31). Se voi olla esimerkiksi opiskelutaitojen opettamista tai opiskelijan ohjaamista käyttämään omia vahvuuksiaan.

Opiskelija voi myös hakea ylioppilastutkinnon kokeisiin erityisjärjestelyitä, joita ovat lisäaika, erillinen pienryhmätila, lepäämiseen tarkoitettu tila, kirjasinkoon tai näytön suurentaminen, näkövammaisen apuvälineillä suoritettava koe, ääniaineistoltaan rajoitettu koe sekä avustajan käyttö (Ylioppilastutkintolautakunta, 2020). Opiskelijalle annetaan mahdollisuus kokeilla erityisjärjestelyjä jo lukio-opintojen aikana, jotta niiden tarvetta ja toimivuutta ylioppilaskokeissa voidaan punnita (Opetushallitus, 2019, 31-32). Erityisjärjestelyjä haetaan Ylioppilastutkintolautakunnalta, ja hakemuksessa perustellaan erityisjärjestelyille syyt, joita voivat olla lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeus, sairaus, vamma, vieraskielisen kokelaan puutteellinen opetuskielen hallinta tai erityisen vaikea elämäntilanne. Näitä syitä perustellaan asiantuntijalausunnoilla. Koesuoritusta heikentävä syy voidaan ottaa huomioon arvostelussa, mikäli kokelas on saamassa hylätyn arvosanan, jolloin koepistemäärää voidaan korottaa (Ylioppilastutkintolautakunta, 2020).

Lukion erityisopettajan työnkuvaan kuuluu vielä tällä hetkellä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuden seulominen, testaaminen sekä lausuntojen kirjoittaminen Ylioppilastutkintolautakunnalle. Lukion opettajainhuoneissa erityisopettaja on melko uusi toimija (Heikkinen, 1999), eikä kaikissa suomalaisissa lukioissa vielä ole omaa erityisopettajaa (Greus ym., 2019). Erityisopetus lukiossa -kartoituksen (Greus ym., 2019) mukaan erityisopetukseen käytettävät resurssit, kuten työaika sekä koulujen ja opiskelijoiden määrä yhtä erityisopettajaa kohden, vaihtelevat laajasti. Suomalaisten lukioden erityisopettajien työnkuvaan kuuluu lukiseulojen ja -lausuntojen tekemisen lisäksi muun muassa yhteistyö aineenopettajien ja huoltajien kanssa, opiskelutaitojen opetus, opiskelijahuoltotyö, opiskelijoiden jaksamisen ja mielenterveyden tukeminen sekä tukiopetus. Erityisopettajista puolet kokivat, että työhön käytetyt resurssit riittävät huonosti tai ei lainkaan (Greus ym., 2019). Lukiolakiin (714/2018, 28 §) lisätyn erityisopetuksen myötä oppimisen tuen ja erityisopetuksen käytännöt tulevat luultavasti yhtenäistymään lukioissa.

2.2.2 Lukion opiskeluhoolto

Käytän tässä tutkimuksessa Lukiolain (714/2018, 32 §) mukaisen opiskelijahuollon käsitteen sijasta Lukion opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2019) sekä Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) mukaisesti yleisempää käsitettä opiskeluhoolto.

Opiskeluhoolto toimii yläkäsitteenä, ja sitä on sekä perusopetuslaissa tarkoitettu oppilashuolto että lukiolaissa ja ammatillisesta koulutuksesta annetussa laissa tarkoitettu opiskelijahuolto (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 3 §).

Opiskeluhoollon perustana voidaan pitää lapsen oikeuksia (Iivonen & Laitinen, 2019). Lasten oikeuksien yleisperiaatteita ovat syrjimättömyys, lapsen edun ensisijaisuus, lapsen oikeus elämään ja kehittymiseen sekä lapsen oikeus tulla kuulluksi. Nämä yleisperiaatteet muodostavat pohjan, jonka päälle muut lasten oikeudet perustuvat (Iivonen & Laitinen, 2019; Suomen YK-liitto, 2011). Lasten oikeuksien yleisperiaatteet toimivat myös opiskeluhoollon peruspilareina (Iivonen & Laitinen, 2019).

Opetushallitus määrää Lukiolain (714/2018, 32 §) mukaan opiskeluhoollon keskeisistä periaatteista sekä tavoitteista lukion opetussuunnitelman perusteissa, ja että määräykset valmistellaan yhteistyössä Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen kanssa. Lain mukaan koulutuksen järjestäjä päättää opiskelijahuollon toteuttamisesta paikallisessa opetussuunnitelmassa perustuen opetussuunnitelman perusteisiin yhteistyössä kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaisten kanssa (Lukiolaki, 714/2018, 32 §).

Tarkemmin opiskeluhoollosta määrätään Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013), jonka määräykset koskevat kaikkia koulutusasteita. Lain (1287/2013, 2 §) tarkoituksena on edistää opiskelijoiden oppimista, terveyttä, hyvinvointia ja osallisuutta, sekä ehkäistä ongelmien muodostumista mahdollisimman varhain. Yksilöllisen näkökulman lisäksi lain tarkoituksena on edistää myös yhteisön ja opiskeluympäristön hyvinvointia, turvallisuutta, esteettömyyttä yhteisöllistä toimintaa sekä yhteistyötä oppilaitoksen ja kodin välillä. Tavoitteena on turvata varhainen tuki kaikille tarvitseville. Lisäksi lain tarkoituksena on turvata opiskeluhoitopalvelujen kansallinen yhdenvertaisuus palveluiden saatavuuden ja laadun suhteen (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 2 §).

Opiskeluhoollon kokonaisuuteen kuuluvat psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palvelut (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 1287/2013, 3 §). Opiskeluhoolltoa toteutetaan opetustoimen sekä sosiaali- ja terveystoimen monialaisena ja suunnitelmallisena yhteistyönä. Opiskeluhoolltoa toteutetaan ensisijaisesti yhteisöllisenä opiskeluhoolltona, jolla tarkoitetaan ennaltaehkäisevää ja koko opiskelijayhteisöä koskevaa opiskeluhoolltoa (1287/2013, 3-4 §; Opetushallitus, 2019, 33). Tämän lisäksi opiskelijalla on oikeus myös yksilökohtaiseen opiskelijahuoltoon, millä tarkoitetaan yksittäiselle opiskelijalle annettavia henkilökohtaisia tukimuotoja (1287/2013, 5 §; Opetushallitus, 2019, 33-34). Yksilökohtaisen opiskeluhoollon tehtävänä on tunnistaa opiskelijan

yksilöllisiä tarpeita hyvinvointiin, opiskelukykyyn tai elämäntilanteeseen liittyen (Opetushallitus, 2019, 34). Lähtökohtana yksilökohtaisessa opiskeluhoollissa on, että opiskelija kokee tulevansa kuulluksi häntä koskevia päätöksiä tehtäessä (Opetushallitus, 2019, 34). Laki (1287/2013, 15 §) turvaa opiskelijan oikeuden saada kuraattori- ja psykologipalveluja tämän pyynnöstä viimeistään seitsemäntenä työpäivänä, ja kiireellisissä tapauksissa samana tai seuraavana työpäivänä.

Koulutuksen järjestäjä on vastuussa siitä, että opiskeluhoollon toteuttamisesta, kehittämisestä ja arvioinnista laaditaan opiskeluhooltosuunnitelmat, ja ne laaditaan yhteistyössä lukion henkilöstön, opiskelijoiden sekä huoltajien kanssa (1287/2013, 13 §). Paikallisella tasolla opiskeluhoolltoa ohjaa kolme eri suunnitelmaa: 1. lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma, johon sisältyy opiskeluhoolltoa koskeva osuus, 2. paikalliseen opetussuunnitelmaan sisältyvä kuvaus opiskeluhoolllostasta sekä 3. oppilaitoskohtainen opiskeluhooltosuunnitelma (Opetushallitus, 2019, 35).

Opiskeluhoollon toteutuksesta suunnitelmien mukaisesti vastaavat eri tasoiset opiskeluhooltoryhmät (1287/2013, 14 §). Koulutuksen järjestäjäkohtaisen tason opiskeluhoollon suunnittelusta, kehittämisestä, ohjauksesta sekä arvioinnista vastaa opiskeluhoollon ohjausryhmä. Oppilaitoskohtaisesta opiskeluhoolllostasta vastaa oppilaitoskohtainen opiskeluhooltoryhmä. Lisäksi yksittäisen opiskelijan tuen tarpeen selvittämisestä ja järjestämisestä vastaa tapauskohtaisesti koottava monialainen asiantuntijaryhmä, johon asiantuntijat nimetään opiskelijan suostumuksella (1287/2013, 14 §).

Lukioiden opiskeluhoollon palvelujen saatavuutta ja järjestämistä kartoitettiin valtakunnallisesti ensimmäistä kertaa vuonna 2008 (Wiss, 2008). Lukioiden välillä oli suuria alueellisia eroja opiskeluhoollon henkilöstön mitoituksessa. Terveystenhoitaja löytyi jokaisesta lukiosta, mutta muun henkilöstön mitoitus opiskelijamäärän suhteen jäi merkittävästi kansallisia suosituksia pienemmäksi. Lukioista 29 % ei ollut lainkaan saatavilla psykologin palveluja, ja kuraattoripalvelut puuttuivat 37 % lukioista. Lisäksi opiskeluhooltoryhmien työssä korostui ongelmakeskeisyys: hyvin pieni osa työajasta käytettiin lukioyhteisön hyvinvoinnin edistämiseen tai opiskeluhoollon laadun arviointiin (Wiss, 2008). Alueelliset erot saatavuudessa ja palveluiden järjestämisessä heikentävät opiskelijoiden alueellista yhdenvertaisuutta opiskeluhoollon palvelujen suhteen.

3 Hyvinvointi opiskeluympäristössä

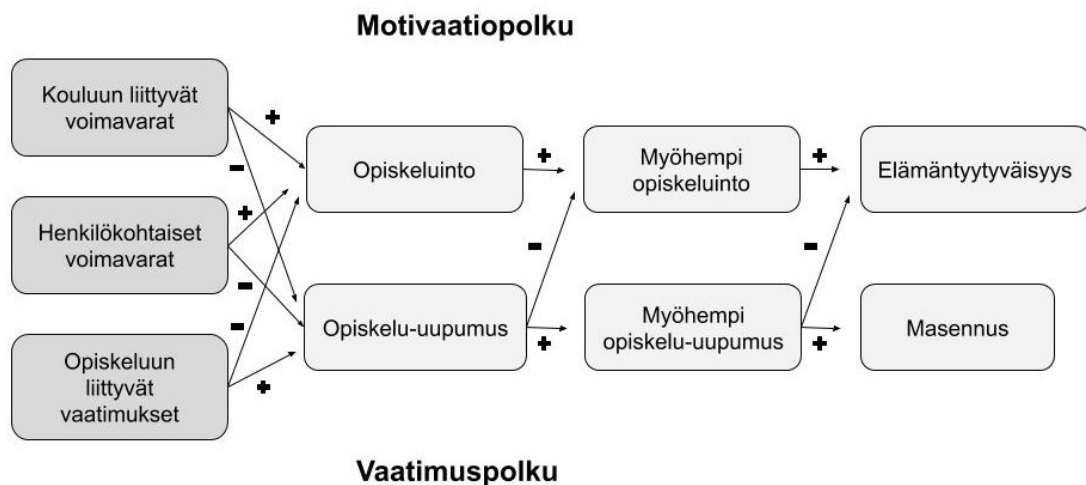
Opiskeluympäristöön liittyvää hyvinvoinnin mittaamista erillään yleisestä hyvinvoinnista voidaan perustella sillä, että nuoret viettävät huomattavan osan ajastaan opiskeluympäristössään (Long ym, 2012). Näin ollen lukio on nuorille merkittävä kasvuympäristö, ja opiskelu on heille keskeinen elämän osa-alue. Opiskeluun liittyvä motivaatio vaikuttaa niin menestykseen opinnoissa, nuoren käsitykseen itsestään kuin laajemminkin hyvinvointiin (Salmela-Aro & Tuominen-Soini, 2013). Kun nuoren tarpeet ja opiskelukontekstin vaatimukset kohtaavat, syntyy innokkuutta opiskelua kohtaan, mutta tarpeiden ja vaatimusten ollessa ristiriidassa saattaa opiskelija muuttua kyyniseksi opiskelustaan (Salmela-Aro & Tuominen-Soini, 2013). Tässä luvussa avataan opiskeluun liittyvää hyvinvointia ja tarkastellaan lukio-opiskelijoiden jaksamista.

3.1 Opiskeluun liittyvä hyvinvointi

Opiskelu ja koulunkäynti rakentavat ison siivun lukiolaisten ajankäytöstä ja arjesta. Opiskeluun liittyvä hyvinvointi vaikuttaa siksi merkittävästi laajemminkin nuoren kokonaishyvinvointiin. Salmela-Aro (2018) määrittelee kouluhyvinvoinnin kouluinnon ja koulu-uupumuksen käsitteiden avulla. Koska tässä tutkimuksessa koulukontekstina on lukio, käytän koulun sijaan käsitteinä opiskeluintoa sekä opiskelu-uupumusta. Innolla viitataan myönteiseen suhtautumiseen opiskelua kohtaan, ja uupumuksella tarkoitetaan opiskeluun liittyvää uupumusasteista väsymystä. Molemmat koostuvat emotionaalisesta (väsymys-energisyyden), kognitiivisesta (kyynisyys-päätäväisyys) ja toiminnallisesta (riittämättömyys-uppoutuminen) osatekijästä (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012; Salmela-Aro ym. 2009).

Oppijan opiskeluinnon ja -uupumuksen kokemuksiin vaikuttavat opiskelijan henkilökohtaiset ja kouluun liittyvät voimavarat sekä opiskelun vaatimukset (Salmela-Aro, 2018). Ilmiötä voidaan kuvata vaatimukset ja voimavarat -mallin avulla, jossa opiskelijalla on kaksi reittiä: motivaatio- sekä vaatimuspolku (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). Mitä

enemmän opiskeluun liittyviä resursseja opiskelijat kokevat itsellään olevan, sitä enemmän he kokevat opiskeluintoa myöhemmin (Salmela-Aro, 2018). Kun opiskelijan henkilökohtaiset voimavarat sekä koulun tarjoamat resurssit ovat riittävät opiskelun asettamiin vaatimuksiin nähden, kokee opiskelija enemmän intoa ja vähemmän uupumusta opiskelua kohtaan. Kouluun liittyviä voimavaroja voivat olla esimerkiksi opettajien antama tuki, rohkaisu ja oikeudenmukaisuus sekä sosiaaliset verkostot, ja henkilökohtaisia resursseja ovat muun muassa sinnikkyys, pystyvyyden tunne ja itsearvostus (Salmela-Aro, 2018). Opiskeluinnon ja -uupumuksen suhde näyttäytyy yksisuuntaisena: uupumus vähentää myöhempää opiskeluintoa, mutta opiskeluinto ei vaikuta myöhempään opiskelu-uupumukseen (Salmela-Aro & Tuominen-Soini, 2013). Pitkittyessään opiskelu-uupumus ennustaa myöhempää masentuneisuutta (Salmela-Aro & Tuominen-Soini, 2013).



Kuvio 2. Vaativuus ja voimavarat -malli (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014)

Opiskelijoiden opiskeluun liittyvää hyvinvointia kartoitettaessa ja kehitettäessä Salmela-Aron (2018) mukaan olennaista on tunnistaa hyvinvoinnin ja uupumuksen ulottuvuudet. Samalla on tärkeää muistaa, ettei lukiolaisten hyvinvointi tai pahoinvointi ole pysyvää, vaan se voi vaihdella suurestikin eri ajanjaksoina (Salmela-Aro, 2018; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014).

3.1.2 Opiskeluinto

Opiskeluinto liittyy myönteiseen suhtautumiseen opiskelua kohtaan. Kun opiskelija on innokas, hän kokee opiskelun itselleen merkityksellisenä, ja siitä seuraa yleensä myös muita myönteisiä seurauksia, kuten menestymistä opinnoissa sekä hyvinvointia (Salmela-Aro, 2018). Opiskeluintoon sisältyy kolme ulottuvuutta: opiskeluun liittyvä energisyys ja tarmokkuus, päättäväisyys sekä uppoutuminen opiskeluun (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012). Energisyydellä tarkoitetaan opiskelijan sinnikkyyttä, vaivannäköä sekä myönteistä suhtautumista opiskelua kohtaan (Salmela-Aro, 2018). Päättäväisyydellä viitataan opiskelijan sinnikkyyteen koulunkäyntiin liittyen. Uppoutunut opiskelija puolestaan kokee opiskellessaan flow'ta eli eräänlaista virtaustilaa, jossa kiinnostus opiskeltavaa asiaa ja tekemistä kohtaan vie ajantajun (Salmela-Aro, 2018).

Opiskeluinnolla on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia opiskelijan elämäntyytyväisyyteen ja menestymiseen opinnoissa, ja se ennustaa myöhempää elämäntyytyväisyyttä (Upadyaya & Salmela-Aro, 2013). Opiskeluinto ennustaa onnistunutta siirtymää jatko-opintoihin tytöillä, mutta ei pojilla (Vasalampi ym., 2009). Opiskeluinto on lukiolaisilla myös yhteydessä tavoitteiden saavuttamiseen opinnoissa (Vasalampi ym., 2009).

3.1.3 Opiskelu-uupumus

Opiskelu-uupumus on pitkittynyt stressioireyhtymä, joka kehittyy jatkuvan opiskeluun liittyvän stressin seurauksena (Salmela-Aro & Tuominen-Soini, 2013). Opiskelu-uupumus koostuu kolmesta osatekijästä (Salmela-Aro ym., 2009). Ensimmäinen ulottuvuus on ekshaustio, eli voimakas emotionaalinen uupumusasteinen väsymys, joka ei mene nukkumalla ohi. Toinen on kyyninen suhtautuminen opiskeluun, eli opiskelun merkitys ja mielekkyys koetaan kadonneeksi. Kolmantena ulottuvuutena on opiskeluun liittyvä riittämättömyyden tunne, jolla tarkoitetaan tehottomuuden ja alentuneen itsetunnon tunnetta opiskeluun liittyen (Salmela-Aro ym., 2009).

Fysiologisesti jatkuva stressi ja uupumus vaikuttavat ihmisen autonomisen hermoston, immuunijärjestelmän sekä aivojen toimintaan. Aivoissa stressireaktio tapahtuu erityisesti mantelitumakkeessa, hippokampuksessa ja etuotsalohkon alueella (Mäkelä ym., 2015). Stressireaktiolla tarkoitetaan valpastumisjärjestelmän tuottamaa vastetta aistiärsykkeeseen, joka poikkeaa yksilön aistiympäristöstä. Valpastuminen on näin ollen elintärkeä

toiminto, joka mahdollistaa myös oppimisen. Valpastumisen säätely on tietoisien oppimisen kannalta olennaista, sillä aktivoituminen saa oppimisprossin käyntiin, ja jarruttamisella mahdollistetaan oppimiselle sopivan aktivaatiotason ylläpito. Stressin pitkittyessä tietoinen säätely muuttuu yksilölle haastavammaksi, jolloin stressi muuttuu haitalliseksi (Mäkelä ym., 2015). Pitkittynyt opiskeluun liittyvä stressi voi johtaa opiskelu-uupumukseen (Salmela-Aro & Tuominen-Soini, 2013).

Opiskelijoiden opiskelu-uupumuksessa voidaan havaita eroja sukupuolen suhteen (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012). Stressaantuneet ovat useimmin tyttöjä, mutta stressaantuneiden poikien määrä on ollut hienoisessa kasvussa jo pidemmän aikaa (Salmela-Aro, 2018). Tyttöillä opiskelu-uupumus näkyy enemmän riittämättömyyden tunteena opiskelijana, kun pojilla se näyttäytyy useimmiten kynnisytenä (Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014; Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012).

3.2 Lukiolaisten opiskeluun liittyvä hyvinvointi

Lukiokoulutuksen rakenne on herättänyt keskustelua opiskelijoiden hyvinvoinnin näkökulmasta. Lukiolaisten mielestä lukiokoulutuksen huonoja puolia ovat opiskelun liian kiihtynyt ja stressaava tahti, suuri työmäärä, pakollisten kurssien suuri määrä ja läsnäolopakko sekä ylioppilaskirjoitusten painottaminen heti lukion alusta alkaen (Vesänen ym., 2011, 15). Koulutuksen hyviksi puoliksi lukiolaiset nostivat opintojen antaman yleissivistyksen ja jatko-opintomahdollisuudet, vapauden opintojen suunnitteluun sekä mahdollisuuden pohtia tulevaisuuden suunnitelmia jatko-opintojen suhteen (Vesänen ym., 2011, 15).

Lukiolaisten opiskeluun liittyvää hyvinvointia, opiskeluintoa ja opiskelu-uupumusta on kartoitettu Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen Kouluterveyskyselyssä (THL, 2017). Opiskeluinnon tutkimiseen käytetty summaindikaattori perustuu opiskeluinnon mittaamiseen kehitettyyn Schoolwork Engagement Inventory (EDA) -kyselylomakkeeseen (Salmela-Aro & Upadhyaya, 2012). Lomakkeessa opiskeluinto rakentuu kolmesta osasta: 1. koulussa olen täynnä energiaa, 2. olen innostunut koulusta ja 3. olen uppoutunut koulunkäyntiin (THL, 2017).

Kouluterveyskyselyn (THL, 2017) mukaan lukion ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoista 37,6 % koki opiskeluintoa opinnoissaan. Poikien osuus innokkaista oli hieman tyttöjä korkeampi. Lukiolaiset kokivat opiskeluintoa enemmän kuin peruskoulun 8. ja 9. luokkalaiset (28,4 %), mutta vähemmän kuin ammatillisessa koulutuksessa opiskelevat, joista opiskeluintoa kokevien osuus oli 41,6 %. Uusimmassa Kouluterveyskyselyssä (THL, 2019) nuorten opiskeluintoa ei kuitenkaan ole kartoitettu, joten uusin tieto opiskelunnon osalta puuttuu.

Opiskelu-uupumuksen osalta nuorten kokemuksia on kartoitettu myös uusimmassa Kouluterveyskyselyssä (THL, 2019). Lukiolaisten kokemukset opiskelu-uupumuksesta ovat lisääntyneet vuodesta 2017 vuoteen 2019 (THL 2019; THL, 2017). Sukupuolten välillä on kuitenkin selviä eroja. Tyttöillä opiskelu-uupumuksen kokeminen on selvästi yleisempää kuin pojilla. Vuonna 2019 tytöistä uupuneita oli 20,3 %, kun pojilla vastaava osuus oli 8,7 %. Sukupuolijakauma on samanlainen myös peruskoulussa ja ammatillisessa koulutuksessa, samoin kokonaisuupumuksen määrän kasvu vuosien 2017 ja 2019 välillä. Lukiolaisten kokema kokonaisuupumus (15,5%) oli samaa suuruusluokkaa peruskoululaisten (15,8 %) kanssa, mutta selvästi korkeampi kuin ammatillisessa koulutuksessa opiskelevilla (7,8 %). Saman suuntaisia tutkimustuloksia on myös Salmela-Aron ja Tynkkysen (2012) pitkittäistutkimuksessa, jossa peruskoulusta lukioon siirtyneistä opiskelu-uupumuksen kokemukset lisääntyivät, kun taas ammatilliseen koulutukseen siirtyneillä ne vähenivät. Sekä lukiossa että ammatillisessa koulutuksessa tytöt kokivat opiskelu-uupumusta poikia enemmän (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012).

Opiskelu-uupumuksen eri osa-alueita on kartoitettu Kouluterveyskyselyssä myös erikseen (THL, 2019; THL, 2017). Uupumusasteista väsymystä koki lukiossa muutaman kerran viikossa tai lähes päivittäin 38,9 % tytöistä ja 17,6 % pojista (THL, 2019). Poikien määrä oli hieman laskenut vuodesta 2017, kun tyttöjen määrä oli hieman noussut. Opin-tojen merkityksen vähenemisen kokemuksia muutaman kerran viikossa tai lähes päivittäin oli myös tyttöillä (19,4 %) enemmän kuin pojilla (13,6 %), mutta sukupuolten välinen ero ei ole yhtä merkittävä kuin uupumuksen kokemuksissa. Opintojen merkityksettömyyden kokemukset olivat lisääntyneet vuosien 2017 ja 2019 välillä selvästi. Kolmas opiskelu-uupumuksen osa-alue on riittämättömyyden tunne, jota lukiolaisista nuorista koki selvästi enemmän tytöt (31,9 %) kuin pojat (13,3 %). Molemmilla sukupuolilla riittämättömyyden tunteen kokemukset olivat lisääntyneet vuodesta 2017 vuoteen 2019.

Lukiolaiset eivät ole opiskeluun liittyvän hyvinvoinnin kannalta yhtenäinen joukko. Opiskelija voi kokea opiskeluintoa ja -uupumusta myös samaan aikaan. Tuominen-Soini ja

Salmela-Aro (2014) ovat tutkineet nuorten opiskeluintoa ja -uupumusta pitkittäistutkimuksessa, jossa nuoria seurattiin yhdeksänneltä luokalta nuoriksi aikuisiksi. Tutkimuksen mukaan lukiolaiset voidaan jakaa opiskeluun liittyvän hyvinvoinnin näkökulmasta neljään ryhmään: innostuneisiin, stressaantuneisiin, kyynisiin ja uupuneisiin. Innostuneiden ryhmä on suurin, ja ryhmään kuuluvat opiskelijat eivät kokeneet opiskelu-uupumusta, vaan olivat innostuneita opiskelusta ja pitivät sitä merkityksellisenä itselleen. Innostuneet menestyivät opinnoissa ja voivat yleisesti hyvin. He eivät luovuttaneet vaativia tehtäviä kohdatessaan eivätkä pyrkineet pääsemään opiskelusta helpolla (Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014).

Tutkimuksessa (Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014) toiseksi suurin lukiolaisten ryhmä on stressaantuneet (28%), joita opiskelu innostaa mutta myös kuormittaa. He saavat hyviä arvosanoja, kuten innostuneet, mutta kokevat uupumusasteista väsymystä ja riittämättömyyden tunnetta opiskelijoina. Epäonnistumisen pelko oppimisessa sekä masentuneisuuden oireet ovat stressaantuneille yleisempiä. Kuitenkin opintoihin sitoutuminen on vahvaa, ja he kokevat koulunkäynnin itselleen mielekkäänä. Suoritusorientoituneet opiskelijat ovat siis alttiita uupumaan, vaikka opinnot sujuvat hyvin arvosanojin, ja opiskelu tuntuu mielekkäältä.

Lisäksi Tuomela-Soinin ja Salmela-Aron (2014) mukaan lukiolaisista löytyy kaksi ryhmää, jotka eivät ole innostuneita ja suhtautuvat kielteisesti lukio-opintoihin. Heidän pyrkimyksenään on päästä opinnoista mahdollisimman vähällä, he eivät koe opiskelua mielekkääksi ja menestyvät heikoiten. Kyynisten (14%) ryhmälle on tyypillistä lukion merkityksen kyseenalaistaminen sekä kielteinen suhtautuminen lukioon. Uupuneiden (14%) ryhmä kokee kaikkia opiskelu-uupumuksen ulottuvuuksia, eli väsymystä, kyynisyyttä sekä riittämättömyyttä opiskelijana.

Nämä lukio-opiskelijoiden eri ryhmät ovat sukupuolittuneet niin, että stressaantuneet ovat useammin tyttöjä, kun taas kyynisten ryhmässä on tyypillisesti enemmän poikia (Salmela-Aro, 2018). Ryhmät eivät kuitenkaan ole pysyviä, vaan opiskelija voi siirtyä ryhmästä toiseen (Salmela-Aro, 2018). Eri opiskelijatyyppeiden tunnistaminen on tärkeää, jotta jokaiselle voidaan antaa yksilöllisesti sopivaa tukea.

Opiskeluun liittyvä hyvinvointi lukiossa vaikuttaa opiskelijan elämään myös myöhemmin. Opiskeluinto lukiossa ennustaa onnistunutta siirtymää jatko-opintoihin, kun taas uupumus voi aiheuttaa välivuolia ja vaikeuksia siirtyä jatko-opiskeluihin ja jopa työelämään.

(Upadyaya & Salmela-Aro, 2013; Vasalampi, Salmela-Aro & Nurmi, 2009). Siksi hyvinvointi opiskeluympäristössä on erittäin merkittävä tekijä nuoren kokonaishyvinvoinnin ja myöhemmän elämäntyytyväisyyden kannalta.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on kuvata yhden lukion oppimisen ja hyvinvoinnin tuen järjestelmää. Tehtävänä on tutkia lukion tuesta muodostuvaa kokonaisuutta ja sitä, millaisena tukijärjestelmä näyttäytyy lukion ammattiryhmien näkökulmasta. Millaisia tukemisen keinoja lukiossa käytetään, ja mitkä tekijät mahdollistavat tuen toteutumista? Haluan myös tässä tutkimuksessa selvittää, mitkä tekijät haastavat tuen toteutumista lukiossa ja miten. Lisäksi tarkoituksena on analysoida eri ammattiryhmien näkemyksiä lukion erityisopettajan työnkuvasta sekä roolista osana tulevaisuuden lukion tukijärjestelmää. Millaisia toiveita he asettavat erityisopettajalle, ja mitä haasteita he näkevät erityisopettajan työlle lukiossa?

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisena lukion tukijärjestelmä näyttäytyy?
 - 1.1. Mitä tukemisen keinoja lukiossa käytetään?
 - 1.2. Mitkä tekijät mahdollistavat ja haastavat tukemista lukiossa?
 - 1.3. Millaisia näkemyksiä lukion eri ammattiryhmillä on erityisopettajan työnkuvasta ja roolista osana tulevaisuuden lukion tukijärjestelmää?

Näihin tutkimuskysymyksiin etsin vastauksia haastatteleamalla yhden Uudellamaalla sijaitsevan lukion eri ammattiryhmiä puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla.

5 Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisin tutkimusmenetelmin. Laadullisen tutkimuksen määrittely ei ole aivan yksiselitteistä, ja sitä voidaankin pitää sateenvarjoterminä, jonka alle useat erilaiset tutkimukset sopivat (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 13). Yleisellä tasolla laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on pelkän selittämisen sijaan ymmärtää tutkittavaa ilmiötä (Eskola & Suoranta, 1998, 14). Eskola ja Suoranta (1998, 15) mainitsevat laadullisen tutkimuksen tunnuspiirteiksi tekstipohjaisen aineiston, tutkittavien näkökulman, harkinnanvaraisen otannan, aineiston laadullis-induktiivisen analyysin, tutkimuksen hypoteesittomuuden sekä tutkijan aseman.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on aktiivinen rooli. Tutkijan tulee pyrkiä olemaan mahdollisimman objektiivinen, millä tarkoitetaan sitä, että tutkija ei sekoita omia esiolettamuksiaan ja asenteitaan tutkimuskohteeseen. Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuus syntyy siitä, että tutkija tiedostaa oman subjektiivisuutensa, ja osaa tuoda sen esiin myös lukijalle. (Eskola & Suoranta, 1998, 17-18.)

5.1 Tutkimusasetelma

Tämä tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena. Laadullisen tutkimuksen yleistettävyyden kannalta on olennaista, että tutkimuksen aineisto muodostaa kokonaisuuden, jota voidaan kutsua tapaukseksi. Eskolan ja Suorannan (1998, 65) mukaan kaikki laadulliset tutkimukset ovat oikeastaan tapaustutkimuksia, sillä niissä ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan aineistosta tehtyjen tulkintojen syvyyteen ja kestävyys. Tapaustutkimus ei ole yksittäinen metodi, vaan ennemminkin tutkimustapa, jossa voidaan käyttää useita eri menetelmiä ja aineistoja (Laine, Bamberg & Jokinen, 2008, 9). Tässä tutkimuksessa tapaukseksi rajautui luonnollisesti tutkimuksen kohteena oleva lukio. Tutkimuksen analyysin kontekstina ovat lukion sisällä tapahtuvat ilmiöt. Tutkimuksen laajempana kontekstina toimii koko suomalainen koulutusjärjestelmä sekä lukiokoulutuksessa tapahtuva reformi.

Yleistettävyyttä ei synny itsessään aineistosta, vaan siitä tehdyistä tulkinnoista. (Eskola & Suoranta, 1998, 67). Järkevän ja kokonaisen aineiston kokoamisen lisäksi laadullisessa

tutkimuksessa yleistettävyyttä parantavat vertailuasetelmat. Vertailu itse tutkimusasetelmassa on varsin hankala toteuttaa, mutta vertailu muiden tapausten tutkimustuloksiin ja tulkintoihin on mielekästä (Eskola & Suoranta, 1998, 66). Uusitalo (1991, 78) ehdottaa, että laadullisessa tutkimuksessa puhuttaisiin tilastollisen yleistettävyyden sijaan teoreettisesta tai olemuksellisesta yleistettävyydestä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on toimia vertailukohteena muille tapauksille, eli muille suomalaisille lukioille, jotka ovat osaltaan mukana suomalaisen lukiokoulutuksen uudistuksessa.

Yleistettävyyden käsitettä laadullisessa tutkimuksessa on tarpeen tarkastella siirrettävyyden kautta. Siirrettävyydellä tarkoitetaan tapaustutkimuksen tulkintojen ja tulosten mahdollista siirrettävyyttä toiseen kontekstiin eli toiseen toimintaympäristöön. Tutkimuksen siirrettävyyden tulkitseminen jää lukijalle, ja siksi siirrettävyyden toteutuminen vaatii tutkimusraportin kirjoittajalta tapauksen ja tulkinnan tiheää kuvaamista. (Eskola & Suoranta, 1998, 68.)

Vilkan, Saarelan ja Eskolan (2018, 162) mukaan tutkimuskohteen nimeämistä tapaukseksi ei tulisi tehdä ilman huolellisia perusteluja. Lähtökohta tapauksen valintaan on usein joko käytännöllinen tai teoreettinen, ja tapauksen ominaisuuksia tulee korostaa suhteessa tutkimuksella tavoiteltavaan tietoon. Tapaus voi esimerkiksi olla mahdollisimman tyypillinen, jolloin tutkimuksella pyritään siirrettävyyteen toisiin samankaltaisiin tapauksiin. Tapaus voi myös olla jonkinlainen rajatapaus, jolla testataan teoriaa. Ainutkertainen tai opettava tapaus voi tuoda tutkittavasta ilmiöstä esiin yleisiä piirteitä, kun taas paljastavalla tapauksella voidaan päästä käsiksi aiemmin tutkimattomaan tietoon. (Vilkka, Saarela & Eskola, 2018, 162.) Tässä tutkimuksessa tapaus on valittu ja rajattu käytännön syistä yhteen lukioon, joka on keskisuuri, sisäänottokeskiarvoltaan melko matala ja kuntansa ainut. Tapaus on Suomen kontekstissa tyypillinen, ja siksi tämän tutkimuksen tavoitteena on myös tutkimustulosten mahdollinen siirrettävyys muihin samankaltaisiin lukioihin. Toisaalta tutkimuksen tavoitteena on myös päästä käsiksi aiemmin tutkimattomaan tietoon lukio-opiskelijoiden oppimisen ja jaksamisen tukijärjestelmän kokonaisuudesta, joten tapauksessa on myös paljastavia ominaisuuksia.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston sopivalle määrälle ei ole selkeärajaisia ohjeita; aineiston määrä riippuu tutkimuksesta ja sen tavoittelemasta tiedosta (Eskola & Suoranta, 1998, 62). Aineiston sopivaa määrää tutkija voi arvioida aineiston kylläntymisen eli saturaation avulla. Aineisto alkaa olla riittävä siinä vaiheessa, kun se alkaa toistamaan itseään (Vilkka, Saarela & Eskola, 2018, 165). Haastattelututkimuksessa tämä tarkoittaa sitä, että uudet haastateltavat eivät tuota enää uutta tietoa tutkimusongelman kannalta

(Tuomi & Sarajärvi, 2018, 99). Saturaation ajatuksena on siis se, että tietty määrä tutkimusaineistoa tuo esiin tutkimusongelmaan liittyvän teoreettisen peruskaavan, joka tutkittavasta ilmiöstä on mahdollista saada esiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 99). Saturaatio voidaan näin ollen liittää myös tutkimuksen tulosten yleistettävyyteen. Tässä tutkimuksessa haastatteluun valikoitui kahdeksan haastateltavaa. Mahdollisimman monipuolisen kokonaiskuvan löytämiseksi haastattelin lukion eri ammattiryhmien edustajia. Kaksi haastateltavaa työskentelee hallinnollisissa tehtävissä, ja aineenopettajat edustavat eri aineryhmiä. Opiskeluhoitohenkilöstöstä haastattelin kaikki lukion eri ammattilaiset: psykologin, kuraattorin, terveydenhoitajan ja opinto-ohjaajan.

Tapauksella on tutkimuksen kannalta keskeistä kuvailla, selittää ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Selitysvoima perustuu siihen, että tapausta ja ilmiötä tarkastellaan sen omassa toimintaympäristössä. Tapauksen rajausta, eli kuinka aineisto ja ilmiö on kehystetty ja kontekstualisoitu, vaikuttaa olennaisesti siihen, mitä ja miten tapauksen kautta voidaan selittää ja ymmärtää. (Vilka, Saarela & Eskola, 2018, 162.) Tässä tutkimuksessa itse tapaus on paikallinen, yhden kunnan yksi lukio ja sen yhteisö henkilökunnan jäsenenä ja opiskelijoina. Temaattisesti tutkimus on rajattu käsittelemään opiskelijoiden oppimisen ja hyvinvoinnin tukemista lukion ammattiryhmien näkökulmasta. Tavoitteena on selvittää, millaista tukea lukiossa tarjotaan, ja kuinka lukion aikuiset kokevat opiskelijoiden tukemisen omassa työssään.

Laajempi kehys tutkimukselle on lukiokoulutuksessa kansallisesti tapahtuva muutos uuden Lukiolain (714/2018) ja Lukion opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2019) myötä. Syksystä 2021 alkaen lukiolaisilla on oppimisen tuen lisäksi oikeus erityisopetukseen. Tämä tutkimus on osana kansallista muutosprosessia lukiolaisten hyvinvoinnin ja yksilöllisemmän tuen lisäämisessä. Tarkoituksena on tuoda näkyväksi niitä asioita, joita jo nyt tehdään lukiossa opiskelijoiden hyväksi, ja toisaalta kiinnittää huomiota siihen, kuinka tukijärjestelmää lukion kontekstissa kannattaisi kehittää.

5.2 Aineiston koonti

Tässä tutkimuksessa aineistona toimii haastatteluaineisto, joka koostuu Uudellamaalla sijaitsevan lukion kahdeksasta eri ammattiryhmän edustajan haastattelusta. Haastattelin tutkimukseeni lukion aineenopettajia, rehtoreita, opinto-ohjaajaa, terveydenhoitajaa,

psykologia ja kuraattoria. Haastattelukutsu lähetettiin lukion rehtorille, joka välitti sen koulun henkilökunnalle, ja se löytyy Liitteestä 2. Haastattelut toteutettiin tammikuussa 2020.

Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa haastattelija ja haastateltava vaikuttavat toisiinsa (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 42; Eskola & Suoranta, 1998, 85). Haastattelu on keskustelu, jossa haastattelija pyrkii saamaan tarvitsemansa tiedot haastateltavalta (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018, 24; Hirsjärvi & Hurme, 2009, 42). Haastattelu on kuitenkin myös osa normaalia elämää, joten tavalliset sosiaaliset ja kommunikaatioon liittyvät seikat ovat haastattelutilanteessa läsnä (Eskola & Suoranta, 1998, 85). Haastattelu eroaa kuitenkin spontaanista ja tasavertaisesta keskustelutilanteesta, sillä se on ennalta suunniteltu (Eskola & Suoranta, 1998, 85), se käydään yleensä tutkijan aloitteesta, ja se on tavoitteellinen tiedonkeruun tilanne (Brinkmann, 2018, 580), joka usein myös äänitetään (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018, 24). Haastattelija on keskustelussa aktiivisessa roolissa, ja saattaa joutua motivoimaan haastateltavaa pitämällä keskustelua yllä (Eskola & Suoranta, 1998, 85). Tässä tutkimuksessa haastattelut olivat ennalta suunniteltuja, haastattelija oli aktiivisessa roolissa, ja keskustelut nauhoitettiin litterointia varten.

Erilaiset haastattelutyypit voidaan karkeimmillaan jakaa niiden strukturointiasteen mukaan (Brinkmann, 2018, 579), eli miten tiukasti haastattelukysymykset on muotoiltu, ja kuinka paljon haastattelija ohjaa tilannetta (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018, 25). Tähän tutkimukseen valitsin haastattelutyypiksi teemahaastattelun, ja se sijoittuu otteeltaan strukturoidun ja vapaan haastattelun välimaastoon (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018, 25; Eskola & Suoranta 1998, 86). Teemahaastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat ennalta määrättyjä, ja ne kaikki käydään jokaisen haastateltavan kanssa läpi (Eskola & Suoranta, 1998, 86). Haastattelijalla on käsiteltävistä teema-aiheista tukilista, muttei välttämättä valmiiksi muotoiltuja kysymyksiä (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018, Eskola & Suoranta, 1998, 86). Itselläni oli haastattelussa mukana tukilistan lisäksi valmiiksi mietittyjä tarkentavia kysymyksiä, mikäli keskustelu ei olisi lähtenyt sujumaan omalla painollaan. Teemahaastattelu mahdollistaa teemojen joustavan käsittelyn, sillä teema-alueiden käsittelyn järjestys ja laajuus voivat vaihdella haastateltavien mukaan (Eskola, Lähti & Vastamäki, 25).

Ennalta määriteltyt teema-alueet mahdollistavat sen, että kaikkien haastateltavien kanssa käsitellään samat aiheet, ja keskustelu pysyy tutkimukseni kannalta relevanttina (Eskola & Suoranta, 1998, 86). Haastattelin lukion eri ammattiryhmiä, eivätkä kaikki teema-alueet välttämättä liittyneet jokaisen ammattiryhmän työhön yhtä olennaisesti.

Teemahaastattelun joustava rakenne mahdollisti teema-alueiden erilaisen painottamisen haastatteluissa.

Teemahaastattelussa haastateltava pääsee puhumaan varsin vapaamuotoisesti, sillä haastattelu on muodoltaan avoin ja keskustelunomainen. Näin ollen haastattelusta syntyvän materiaalin voidaan katsoa edustavan vastaajan omaa puhetta (Eskola & Suoranta, 1998, 87). Vaikka haastattelutilanteessa korostuu haastateltavan näkökulma, on tutkijan tiedostettava haastattelutilanteeseen liittyviä piilotettuja valta-asemia ja otettavane huomioon. Brinkmannin (2018, 588) mukaan haastattelutilanteessa on aina kyse asymmetrisestä valtasuhteesta, sillä haastattelija määrittelee tilanteen ja valitsee käsiteltävän aiheen ja kysymykset. Haastattelutilanteessa henkilöillä on oletetut selkeät roolit: haastattelija kysyy ja haastateltava vastaa. Roolioletusten vastaisesti toimimista pidetään huonon maun mukaisena. Tutkijalla on myös monopoliasema haastateltavan puheenvuorojen tulkinnasta; tutkija tulkitsee ja nostaa esiin ne tulkinnot, jotka hän itse kokee tutkimuksen kannalta olennaiseksi. (Brinkmann, 2018, 588-589.) Näin ollen eettisen tutkimusprosessin ja raportin saavuttamiseksi tutkijan tulee haastattelutilanteessa olla sensitiivinen haastateltavia kohtaan, ja aineistoa analysoitaessa eettisyyteen vaaditaan tutkijan reflektiota.

Tässä tutkimuksessa minua kiinnostaa eri ammattiryhmien omat kokemukset työstään ja itsestään opiskelijoiden oppimisen ja hyvinvoinnin tukijoina, ja siksi vapaamuotoisempi haastatteluote sopii tutkimusongelmaan. Teemahaastattelu mahdollistaa keskustelunomaisemman haastattelutilanteen, jolloin ilmapiiristä on mahdollista luoda turvallinen ja luotettava. Eskolan ja Suorannan (1998, 93) mukaan luottamus on avainasemassa tutkimushaastattelun onnistumisessa. Haastattelun lopputulos ja sisältö ovat suoraan riippuvaisia siitä, onko haastattelija saavuttanut haastateltavan luottamuksen, ja kuinka avoimesti haastateltava tilanteessa uskaltaa vastata. Useammat haastateltavat toivoivat haastattelun kysymyksiä etukäteen, jotta aiheisiin voisi valmistautua. Haastattelujen turvallisen ja luotettavan ilmapiirin luomiseksi lähetin etukäteen haastateltaville teemahaastattelun struktuurin (Liite 3), jottei haastattelun sisältöä tarvitsisi turhaan jännittää. Omat kokemukseni haastattelutilanteista olivat onnistuneita. Keskusteluilmapiiri oli ilahduttavan avoin, ja haastateltavat kertoivat rohkeasti myös epäkohdista ja muista arkaluontoisemmista asioista.

5.3 Aineiston analyysi

Ennen analyysin aloittamista on tärkeää, että tutkija tuntee aineistonsa läpikotaisin (Eskola & Suoranta, 1998, 151). Tässä tutkimuksessa aineisto tuli itselleni hyvin tutuksi lähes itsestään, sillä olin haastattelutilanteissa haastattelijana, minkä lisäksi aineisto tuli käytyä monta kertaa läpi sitä litteroidessa. Käytän tässä tutkimuksessa analyysimenetelmänä sisällönanalyysia. Sisällönanalyysin avulla voidaan tutkia dokumentteja, joita ovat löyhästi määriteltynä mitkä tahansa kirjalliseen muotoon saatetut aineistot (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 117). Tässä tutkimuksessa analyysin aineistona toimii haastatteluista kirjoitetut litteraatit. Sisällönanalyysi on tekstianalyysi, joka mahdollistaa tutkittavan ilmiön kuvauksen tiivistetyssä muodossa, ja sen avulla voidaan systemaattisesti etsiä tekstin merkityksiä ja pyrkiä ilmiön objektiiviseen ymmärtämiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 117). Menetelmänä sisällönanalyysi toimii aineiston järjestämisen apuvälineenä johtopäätösten tekoa varten (Grönfors & Vilka, 2011). Sisällönanalyysiä on tästä syystä myös kritisoitu menetelmänä, sillä sen avulla ei suoraan voi tehdä johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 117). Järjestetyn aineiston esittelyä tuloksina tulee näin ollen välttää.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 118) erottelevat sisällönanalyysin ja sisällön erittelyn käsitteet toisistaan. Sisällön erittelyllä tarkoitetaan sanallisesti tuotetun aineiston tekstin määrällistä kuvaamista eli kvantifiointia, josta saadaan määrällisiä tuloksia. Sisällönanalyysissa tarkoituksena on kuvata aineistoa sanallisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 118). Sisällön erittelyä eli aineiston kvantifioimista, voidaan käyttää sisällönanalyysin apuna, mutta se ei yksinään vielä riitä laadulliseksi sisällönanalyysiksi (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, 118).

Eskolan ja Suorannan (1998, 151) mukaan analyysissä voi lähteä liikkeelle teemahaastattelun teemoista, jotka muodostavat jo itsessään eräänlaisen aineiston jäsenyyksen. Myös tässä tutkimuksessa koodausvaiheen alussa teemahaastattelun struktuuri ja tutkimuskysymykset ohjasivat analyysiprosessin liikkeelle lähtöä. Ensimmäisen jäsenyyksien tulisi olla sellaisella käsitteellisellä tasolla, jonka sekä haastateltava että tutkija ymmärtäisivät samalla tavalla (Eskola & Suoranta, 1998, 151). Näin ollen jäsenyyksen kielten tulisi olla konkreettista, ja sisältää mahdollisimman vähän tekstin tulkintaa. Teemahaastattelun runko sopii hyvin aineiston koodauksen apuvälineeksi (Eskola & Suoranta, 1998, 152). Tässä vaiheessa aineistosta seulotaan esiin tekstikohtia, jotka ovat tutkimusongelman kannalta merkityksellisiä. Aineiston koodausvaiheessa tutkijan tulee välttää subjektiivisia tulkintoja. Todellisuudessa tulkinnalta on kuitenkin mahdotonta välttyä,

mutta tärkeää on tiedostaa tutkijana oma subjektiivisuus ja perustella valinnat, jotka tulkintaan johtavat. Tarkoituksena on pyrkiä objektiivisuuteen.

Koodaus tarkoittaa aineiston systemaattista läpikäyntiä, jossa se pilkotaan helpommin tulkittaviin ja järjesteltäviin osiin (Eskola & Suoranta, 1998, 154). Koodaamisessa tutkija liittää koodeja eli merkkejä oman tulkintansa mukaisesti aineistosta määriteltyihin tekstijaksoihin. Koodaaminen mahdollistaa aineiston tarkastelun joustavammin, kuten sen järjestämistä uudelleen sekä haluttujen kohtien löytämisen aineistosta.

Aineiston koodaukseen on kaksi periaatteiltaan erilaista lähestymistapaa: aineistolähtöinen sekä teoriaohjaava lähestymistapa (Eskola & Suoranta, 1998, 151-152). Aineistolähtöisessä lähestymistavassa tarkoituksena on lähestyä aineistoa ilman teoreettisia taustaoletuksia, ja näin ollen antaa tilaa aineistosta nouseville ilmiöille. Puhdasta aineistolähtöisyyttä on käytännössä kuitenkin mahdotonta toteuttaa, sillä tutkijan ennakkokäsitykset vaikuttavat pakostikin jonkin verran siihen, mitä aineistosta ”nousee” esille, kun tutkija ne kuitenkin nostaa (Eskola & Suoranta, 1998, 156). Näin ollen aineistolähtöisessä analyysissä ovat ainakin piiloisesti tutkijan ennakkoluulot ja tulkinta läsnä. Teoriaohjaavassa lähestymistavassa aineistoa lähestytään tietoisesti ennalta valitusta teoreettisesta näkökulmasta, joka ohjaa koodauksen vaiheita (Eskola & Suoranta, 1998, 152).

Tässä tutkimuksessa valitsin koodaamiseen aineistolähtöisen otteen, sillä kyseessä on tapaustutkimus, jossa halusin antaa aineistolle mahdollisimman paljon tilaa kertoa lukion tukeen liittyvistä ilmiöistä. En kokenut, että tähän aineistoon olisi sopinut ennalta määrätty teoria, varsinkaan, kun lukion tarjoamasta tuesta Suomessa ei ennestään löydy kattavaa tietoa.

Käytin koodausvaiheessa apuna Atlas.ti-ohjelmaa, joka on tarkoitettu laadullisen tutkimusaineiston työkaluksi. Muutin litteraatit anonyymeiksi, minkä jälkeen vein tekstidokumentit ohjelmaan. Ohjelmassa koodaus toimii maalaamalla haluttu tekstikatkelma sitaattiksi, johon pystyy yhdistämään itse luotuja useita koodeja. Atlas.ti mahdollistaa koodien esiintymisen tarkemman tarkastelun, kuten niiden lukumäärät ja ryhmittelyn. Tein jo koodatessa karkeaa luokittelua koodiryhmiksi, jotta koodit pysyivät itselläni paremmin järjestyksessä. Erilaisiksi ryhmiksi määräytyi puheenaiheena olevien ilmiöiden lisäksi se, kuka niissä oli tekijänä tai objektina. Koodaamisen yhteydessä kirjoitin ylös myös muistiinpanoja mielenkiintoisista aineistosta nousevista ilmiöistä. Muistiinpanoja voi ohjelmassa liittää yksittäisiin sitaatteihin, mikä mahdollistaa alkuperäisiin tekstikohtiin palaamisen myös aineiston myöhemmissä vaiheissa.

Aineisto osoittautui runsaaksi, ja sen koodaus tuntui välillä työläältä. Eskolan ja Suoranan (1998, 157) mukaan koodaamista voisikin tehdä loputtomiin, sillä aina löytyy jokin uusi näkökulma aineiston tarkasteluun. Aineiston kattava koodaaminen on siis näin ollen mahdotonta, ja siksi kannattaakin pyrkiä riittävään aineiston koodaamiseen (Eskola & Suoranta, 1998, 157). Koodauksen runko syntyy yleensä kahdessa vaiheessa: aluksi laaditaan alustava koodausrunko, joka todennäköisesti täydentyy työn edetessä (Eskola & Suoranta, 1998, 157). Päätin koodata aineiston aluksi kaksi kertaa kokonaisuudessaan läpi. Alkuun koodaamisessa oli hieman hakemista, ja työskentelytapa kehittyi koodausprosessin edetessä. Toisella koodauskerralla tarkoituksenani oli yhdenmukaistaa koodaustapa, jotta kaikki haastattelut on koodattu samoilla periaatteilla. Näin varmistin, että aineisto on käyty läpi samoilla koodivaihtoehdoilla, mikä lisää analyysin luotettavuutta.

Kahden koodauskierroksen jälkeen koodeja oli kertynyt noin 850 kappaletta ja koodiryhmiä lähes kolmekymmentä. Lista syntyneistä koodiryhmistä löytyy Liitteestä 4. Tutkimuksen analyysin kannalta merkityksellisimmät koodiryhmät on lihavoitu listassa. Aineiston kahlaamisen jälkeen lähdin tutkimaan koodiryhmittäin koodien välisiä suhteita ja ryhmitymiä kokoamalla niitä ajatuskartoiksi ja taulukoiksi. Tarkoituksenani oli luoda itselleni kokonaiskuvaa aluksi yksittäisistä koodiryhmistä. Tämän jälkeen lähdin pohtimaan koodiryhmien välisiä yhteyksiä ajatuskarttoihin, joiden tavoitteena oli rakentaa kokonaiskuvaa lukion tukijärjestelmästä.

5.4 Aineiston esittely

Tässä luvussa tutustutan lukijan tutkimuksen aineistoon. Aluksi esittelen tutkimuksen kontekstina toimivaa lukiota ja sen työyhteisöä. Lisäksi esittelen, millaisena lukiolaisten oppiminen sekä hyvinvointi näyttäytyvät yleisellä tasolla ammattiryhmille.

5.4.1 Lukiosta ja sen työyhteisöstä

Lukio sijaitsee Uudellamaalla, ja sen opiskelijamäärä on yli 500. Uudenmaan lukioista hieman yli kolmasosa on opiskelijamäärältään suuria yli viidensadan opiskelijan lukioita

(Vipunen, 2020b), kuten tutkimuksen kontekstina toimiva lukio, joten sitä voidaan pitää melko tyypillisenä tapauksena omassa maakunnassaan. Lukion opiskelija-aines on luki-oon tullessa opiskelutaidoiltaan ja osaamiseltaan vaihtelevaa.

Tää meidän koko koulu on, hyvin heterogeeninen oppilasaines, et heikoimmat tulee vähän päälle seiskan keskiarvolla, ja sit meille parhaimmat tulee ihan oikeesti kymppin keskiarvolla. Nii, kyllä se yleensäki niitte oppimistulosten saavuttaminen, nii seki sit vaihtelee --- ku luokaton lukio, vaihtuu ryhmät koko ajan ja meilläki on niin iso lukio nii, siin on kovin vaikee, tuntee sieltä täältä jotain, nii niin, ensinnäkin kuka tarvii tukee. (H2)

Lukiokurssien ryhmäkoot ovat poikkeuksetta suuria, mikä haastaa opiskelijoiden yksilöllistä kohtaamista sekä tukemista opetuksessa.

Kyllä se on lukiossa sit yks haaste ku opiskelijaryhmät on järjestäen yli kolkyt opiskelijaa ryhmässä, opettajalla ei oo mitään ennakkokäsitystä niitten osaamisesta. (H2)

Meil on tosi isot, niinku opetusryhmät, niin eihän se opettaja, ensinnäkään se ei nää niitä, jotka tarvitsee apuja, koska siel on se 36, 38. Eihän se pysty siellä niinku, hädin tuskin se jakson aikana oppii tuntemaan niitten nimiä. (H8)

Lukioiden ryhmäko'oista ei tällä hetkellä löydy valtakunnallista tilastoa. Peruskoulujen ryhmäkokoja on kuitenkin tilastoitu, ja niiden keskiarvo oli vuonna 2016 koko Suomessa alakoulussa 20,1 ja yläkoulussa 15,9 (Opetushallitus, 2017). Uudellamaalla oppilasryhmät olivat valtakunnallista tasoa hieman suurempia, alakoulun 3-6 luokilla 21,6 ja yläkoulussa 16,5 (Opetushallitus, 2017). Perusopetuksen opetusryhmiin verrattuna lukion yli kolmenkymmenen opiskelijan opetusryhmät ovat suuria, varsinkin siirryttäessä yläkoulusta lukioon.

Opetuksessa annettavan tuen lisäksi lukiossa tarjotaan opiskeluhuollon palveluita. Opiskeluhooltohenkilöstö ja rehtori muodostavat lukion opiskeluhooltoryhmän, johon kuuluvat rehtorin lisäksi opinto-ohjaaja, terveydenhoitaja, kuraattori sekä psykologi. Opiskeluhooltoryhmä kokoontuu säännöllisesti, ja sen tarkoituksena on suunnitella ja toteuttaa opiskelijoiden oppimisen ja hyvinvoinnin tukea.

Nii nyt totaa, ja sit just semmonen niinku me jaetaan niinku se, se yhteinen niinku huoli, ja meil on niinku yhteinen ymmärrys siitä, että asioille pitää tehdä ja sitte meil on myöskin yhteinen ymmärrys siitä, et mitä me tehdään jaa, ja millä aikataululla tehdään. (H8)

Opiskeluhooltoryhmään on kuulunut muutaman vuoden ajan myös erityisopettaja, kun yksi lukion aineenopettajista pätevoityi myös erityisopettajaksi. Erityisopetukseen käytettäviä resursseja on ollut haastateltavien mukaan kuitenkin vähän, ja suurin osa

siitä on kulunut ylioppilaskirjoitusten erityisjärjestelyihin liittyviin lukitestauksiin. Haastattelujen aikana erityisopettaja on ollut virkavapaalla, ja erityisopettajia on lukiossa lainattu peruskoulun puolelta. Erillistä erityisopetusta ei kuitenkaan virkavapaan aikana ole järjestetty.

[Erityisopettaja] oli osa meidän tätä ohr-ryhmää näis säännöllisissä ja, ja tota. Sellast pohdintaa ehkä, et toki ne resurssit on aika pienet, tai oli, on ollu, mä oon ymmärtäny et painottu niinku luki-testauksiin. (H4)

Joo, meil on nyt niinku ollu lainassa tässä pari, pari ihmistä noilt yläkouluilta jotka on vaa sit nää testaukset käyny tekemässä, et ei oo sit sellasta niinku ollu erityisopetusta varsinaisesti tänä vuonna. (H1)

Lukion työyhteisöä ja ilmapiiriä haastateltavat kuvailevat avoimeksi ja viihtyisäksi. Työyhteisön sekä haastateltavien oman työn kuvailussa painottui lisäksi lukioarjen tiivis tahti ja kiire. Aikuisten välistä yhteistyötä kuvailtiin kiireisestä arjesta huolimatta toimivaksi.

Mun mielestä niin kun tosi semmonen niinku miellyttävä, helppo olla. Voit tuoda omia niinku mielipiteitä julki, ja kukaan ei lynkkaa ja, ja on sillai niinku helppo olla täs työyhteisössä. (H6)

Sitte on kiireinen, ihan hirveesti on ihmisillä töitä, siis niinku stressiin asti kiireinen. (H3)

Opiskeluhuoltohenkilöstön välistä yhteistyötä kuvailtiin tiiviiksi. Työhuoneet sijaitsevat fyysisesti lähekkäin yhteisellä opiskeluhuoltokäytävällä, mikä mahdollistaa kohtaamisia arjessa. Opiskeluhuoltotyön kiireisyys kuitenkin korostuu, ja yhteisten taukojen puute vähentää kohtaamisia. Opettajien ja opiskeluhuoltohenkilöstön yhteistyö näyttäytyy sattumanvaraisena ja osalla se painottuu viestittelyyn. Etäisyys opettajanhuoneeseen vähentää päivittäisiä kohtaamisia opettajien kanssa, samoin työn erilainen rytmi ja liikkuvuus.

He [opiskeluhuoltohenkilöstö] ovat kauheen, ovat tosiaan koko ajan kiinni, että harvoin sitte kerkiivät tänne opehuoneeseen esimerkiks että, mut tietysti Wilmassa viestit kulkee. (H1)

Nyt me ollaan täs samaa käytävää tämmönen opiskeluhuollon käytävä, nii, nii tän mä koen hyvänä, ja tää on niinku se meidän miniyhteisö täällä yhteisön sisällä --- meidän työ on niin erityyppistä ku sitte opettajilla, ja se rytmittyy vähän eri tavalla, ja sit meil on paljon palavereita saattaa olla muuallaki ku täällä koululla, et se on myös liikkuvaa siinä mielessä. --- se mikä ehkä on se haaste tässä, et miten liittyy sit tohon opettajien yhteisöön, ku niil on sitte taas erilailla ne rytmit, rytmit ja esimiehisydet ja kaikki. (H4)

5.4.2 Lukiolaisten oppiminen ja hyvinvointi vaihtelevat

Ku kaikki liittyy kuitenkin, se usein se hyvinvointi liittyy nimenomaan täällä koulussa pärjäämiseen --- Ei [niitä] voi erottaa, se olis niinku tosi keinotekostaki. (H5)

Lukioympäristössä oppiminen ja hyvinvointi ovat linkittyneet vahvasti yhteen. Kaikkien haastateltavien puheessa haasteet oppimisessa vaikuttavat hyvinvointiin ja päinvastoin. Haastateltavilla on erilaisia ja hieman ristiriitaisiakin kokemuksia siitä, miten oppiminen yleisellä tasolla kursseilla sujuu.

Must ihmiset oppii tosi, tosi kivasti. Niil on tosi hyvä asenne siihen opiskeluun. Aahmn, toki niinku osaamiseroja on, mut en mä nää sitä poikkeuksellisen suurena. (H3)

Vähän on ehkä sillai niinku ristiriitaset fiilikset sen suhteen, että, et tuntuu, että niinku meille tullaan tällä hetkellä niin kun entistä paremmilla keskiarvoilla ja jotenki vois kuvitella, että paremmilla valmiuksilla peruskoulusta, et meidän sisäänottokeskiarvo on, on noussu --- Et tänne niinku halutaan tulla ja haetaan. Mut et sit taas toisaalta niinku tuntuu, että, et hirvee niinku hajonta on siinä, et jos on peruskoulusta tullu kasi, nii mitä siel on tavallaan taustalla. Ja ehkä niinku ne opiskeluvälmiedet ja oppimistaidot, nii niis on, niis on tota kyllä ihan valtavia eroja. (H6)

Opiskelijoiden osaamisen taso vaihtelee. Lukiossa on heterogeeninen opiskelija-aines, ja osaamisessa on suuria eroja lukioon tultaessa. Osalla oppiminen sujuu hyvin: osaaminen on korkealla, ja lukion keskiarvo on aineenopettajien mukaan oikein hyvä. Lähtötasoon verrattuna lukiosta kirjoitetaan verrattain hyviä arvosanoja, joten voidaan sanoa, että osaamisen taso nousee lukion aikana.

Toisaalta oppiminen herättää haastateltavissa myös huolta. Osa haastateltavista näkee muutosta huonompaan suuntaan: työnteon määrä on vähentynyt, yleissivistys on heikentynyt, osalta puuttuu pitkäjänteisyyttä ja kiinnostus opiskelua kohtaan on vähentynyt. Huolta herättää myös viihteen korostuminen arjessa: opiskelijat uppoutuvat opetuksessa liian helposti puhelimiinsa ja keskittymiskyky on heikentynyt.

Ja sitte toisaalta ehkä tullaan aika sillai heikoillaki niinku opiskelutaitojen kans tuolt perusopetuksesta. Ei välttämät oo kauheen vahvoja perustaitoja siihen oppimiseen, ja sitte ku tullaan lukioon, täytyiski ottaa haltuun niin paljon isompia kokonaisuuksia, tehtäviä ja sit, nii se yhtäkkiä saattaa olla aika, aika haastavaa. Ja sit, se mitä siin saattaa sit käydä, nii se itseluottamus vähän niinku sieltä alkaa, ei tavallaan sit ku se opiskelija ei enää luotakkaan itteen ja, voi tulla sellast lamaannusta. (H4)

Oppimiseen liittyviä vaikeuksia näkyy myös lukiossa: moni haastateltava on huolissaan siitä, että opiskelijoiden perustaidoissa on selvästi puutteita. Opiskeluvälmiedet ja -taidot ovat osalla lukion alussa vielä melko hukassa. Opiskelun aikatauluttaminen ja siihen

keskittyminen vaativat erikseen harjoitusta, eikä vaadittavan työn tekeminen opiskelun eteen välttämättä hahmotu kaikille.

[Opiskeluhuollon palveluissa] korostuu se ääripää, missä ollaan tosi taitavia, tehdään tosi paljon, ja se rajaaminen ja oman ajan ottaminen on vaikeeta, et ne on tosi kuormittuneita siitä suorittamisesta. Se ääripää näkyy. Ja sit näkyy ne, jotka on tullu oppimisvaikeuksilla lukioon. Et sit sen niinku, alkaa ole vaikeet sen takii, ku täällä pitää hallita niinku aikatauluja enemmän ja asiat on vaikeempii ja luettavaa on enemmän. (H7)

Opiskeluhuollon yksilötyössä, jossa yleisesti työskennellään hyvinvoinnin haasteiden parissa, erottuu opiskelijoissa oppimisen ja osaamisen suhteen selvästi kaksi erilaista ääripäähän ryhmää: taitavat, mutta tunnolliset ja kuormittuneet opiskelijat sekä opiskelijat, joilla on oppimisvaikeuksia.

Se [opiskelijoiden hyvinvointi] varmaan näyttää siltä miltä valtakunnassa näyttää ylipäänsä, eli tota toiset jaksaa paremmin, öö toiset jaksaa huonommin, ja monesti sit se on niinku tavallaan se arjen hallinta ihan valtavasti vaikuttaa siihen. (H5)

Ja totta kai se ei välttämättä, osalla se tulee ennen koeviikkoja, tai koeviikolla, mutta, mut et osa elää tosi pitkittyneessä tilanteessa, et on oikeestaan koko ajan semmonen riittämätön olo. (H4)

Opiskelijoiden hyvinvointi näyttäytyy lukiossa yleisellä tasolla vaihtelevana. Osa opiskelijoista näyttää jaksavan arjessa hyvin, kun toisilla on suuria haasteita. Osalla opiskelijoista haasteet ovat hetkellisiä, ja kuormitus painottuu koeviikkoihin tai ylioppilaskirjoituksiin. Toisilla ongelmat kuitenkin kasautuvat ja haastava tilanne pitkittyy, jolloin joudutaan olemaan pitkään jaksamisen rajoilla. Uutena ilmiönä mainittiin opintojen pidentäminen hyvinvoinnin haasteiden takia jo heti lukion alussa, kun osa opiskelijoista on uupuneita jo lukioon tullessa.

Mä en voi sanoo, että tässä työssä näkyis niinku päivittäin opiskelijoiden uupumus, mut et sellasena niinku suorana ilmiönä näkyy tietysti niinku, heti meillekin, että, et niin kun enemmän tänä vuonna mun mielestä ykkösiä on halunnu pidempään aikatauluun siirtyä, esimerkiksi sen takii, et ne on uupuneita, stressaantuneita, uniongelmia, et sellasta ilmiöä ei oo ollu niinku ehkä aikasemmin, mikä ehkä kertoo myös siitä, et meille ehkä niin kun tullaan jo valmiiks vähän uupuneina, et ollaan jo uuvutettu itteensä siel yläkoulussa. Et, et sellasta, se niinku näkyy suoraan, mut et muuten, muuten en niinku osaa ihan sillai sanoo, että mitä, miten se niinku uupumus näkyis tässä. (H6)

Opiskelijoiden hyvinvoinnin haasteet eivät lukiossa näy päivittäin opetuksessa tai opinto-ohjaajan työssä. Aineenopettajien mukaan oppitunneilla jaksamisen ongelmat näyttäytyvät oikeastaan vain tekemättöminä kotitehtävinä tai myöhässä palautettuina tehtävinä. Opinto-ohjaajan työssä hyvinvoinnin haasteet näkyvät välillä lukion

suorittamisen pidentämisenä tai poissaoloina, mutta hyvinvoinnin haasteet eivät ole työssä joka päivä läsnä.

Opiskelijat kyl kertoo, että hirvittävästi on tehtävää --- no tässä näiden vuosien aikana, niin jossain ryhmänohjausryhmässä nii, kylhän se sitte on aiheuttanu ihan tämmösiä niinku pidempiaikasia poissaoljakin, että stressaa. Ja on epärealistisia tavoitteita, nii sitte se niinku jatkuva pettymys ja stressi, nii se näkyy just poissaoloina.

Nora: Mut et niinku yksittäisii tapauksia, vai enemmänki?

No nyt on kyl ollu enemmän. Joo, ihan ryhmänohjaajanakin. (H3)

Opiskelijoiden hyvinvoinnin haasteet näkyvät lukiossa selvästi eniten ryhmänohjaajille sekä opiskeluhuollon henkilöstölle. Ryhmänohjaajan tekemissä haastatteluissa hyvinvoinnin teema on usein esillä, ja huoli opiskelijoiden hyvinvoinnista on lisääntynyt. Opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemiseen liittyviä palavereita ja yhteistyötä on tarvittu enemmän kuin ennen.

Kuitenkin se on niistä huonosti jaksavist varmaa 80% varmaa tunnollisia tyttöjä, mä veikkaisin. Ja se muutama tunnollinen poika siellä seassa. Jotka yrittää tehdä kaiken, mitä annetaan tehtäväks, ja vielä viimesen päälle. (H1)

Hyvinvoinnin haasteet koskevat haastateltavien mukaan enemmän tyttöjä kuin poikia. Yleisinä luonteenpiirteinä stressaantuneille tai uupuneille opiskelijoille mainitaan tunnollisuus. Lukio-opinnot ovat haastateltavien mukaan vaativia, ja tehtävää on paljon. Tunnolliset opiskelijat tekevät kaikki annetut tehtävät, ja tavoittelevat kiitettäviä ja erinomaisia arvosanoja.

Opiskelijoiden hyvinvoinnin haasteita lukiossa ovat mielenterveyteen liittyvät haasteet, sosiaaliset suhteet, tunnepuolen haasteet sekä nukkumiseen liittyvät vaikeudet. Lisäksi mielenterveyteen liittyviä haasteita ovat ahdistuneisuus, paniikkihäiriöt ja syömishäiriöt. Usein haasteisiin liittyy kriittinen minä. Sosiaalisissa suhteissa haasteiksi mainittiin yksinäisyys.

Ehkä semmonen stressaaminen ja semmonen, tunnolliset tytöt sit tosi paljon myös niinku ottaa paineita ja stressaa, nii sit kasvaa vähän kohtuuttoman suuria asioita sit jostain yksittäisistä suorituksista. (H4)

Opiskelijan hyvinvointia haastavia tekijöitä on lukiossa monia, mutta selvästi suurin haaste on lukiossa vallitseva suorituskeskeisyys. Yksittäisten suoritusten vaikutus opiskelijoiden tulevaisuuteen tuo monelle suuria paineita onnistua. Lukio-opintojen

vaativuus ja työmäärä on myös suuri, ja opiskelijoiden työllistämisen määrää on pohdittu lukiossa aikuistenkin kesken. Opiskelijoiden työmäärästä on tehty kartoitus, jolla haluttiin tehdä opiskelijan eri kursseista koostuva työmäärä näkyväksi.

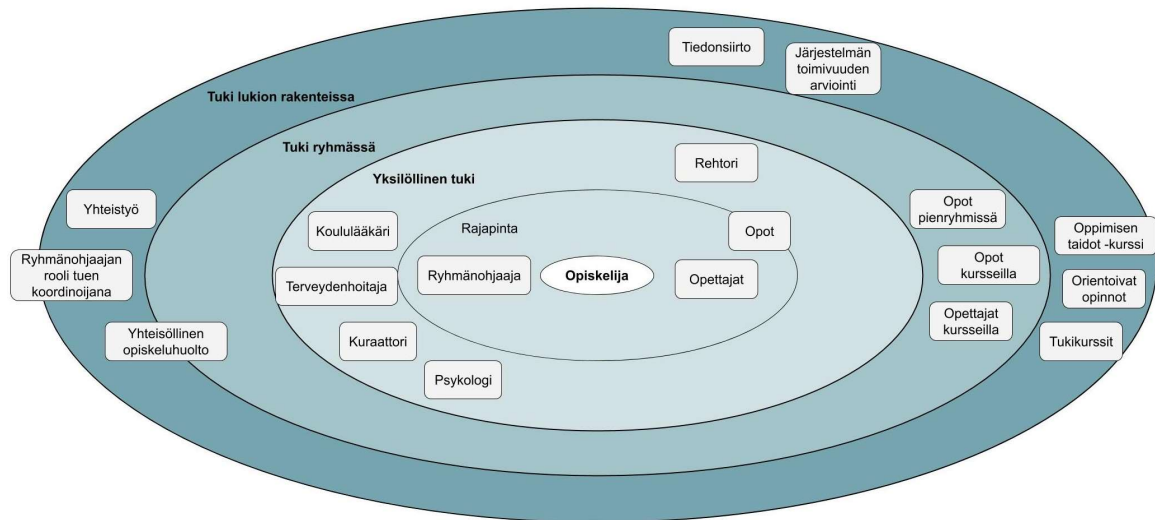
Kyllä se oli mun mielestä hirveen avartava keskustelu, ja se, että me saatiin siinä konkreettisesti näkyväks se, että kuinka raskasta se on oikeesti opiskelijalle pahimmillaan, jos tekee ne kaikki hommat tunnollisesti. (H2)

6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa avaan analyysini tuloksia liittyen lukion tukijärjestelmän kokonaisuuteen. Aluksi esittelen, millaisena lukion tuki näyttäytyy haastateltavien näkökulmasta. Seuraavissa alaluvuissa erittelen tukemiseen liittyviä piirteitä, kuten tukemisen keinoja sekä tukemista mahdollistavia tekijöitä. Lisäksi tarkastelen tukemiseen liittyviä haasteita erikseen opetuksessa ja opiskeluhuollon palveluissa. Sen jälkeen kuvailen haastateltavien näkemyksiä ja toiveita erityisopettajan työnkuvasta ja siitä, millainen rooli erityisopettajalla voisi olla osana lukion tukijärjestelmää.

6.1 Lukion tukijärjestelmä näyttäytyy moniulotteisena ja kerroksellisena

Aineistossa lukion tukijärjestelmä näyttäytyy moninaisena ja kerroksellisena kokonaisuutena. Lähdin jäsentämään kokonais kuvaa lukion tukijärjestelmästä opiskelijan näkökulmasta niin, että tuen eri muodot asettuvat opiskelijan ympärille. Esiin alkoi jäsentyä kolme tuen kerrosta: yksilöllinen tuki, ryhmässä toteutettava tuki sekä tuki lukion rakenteissa. Tukijärjestelmän jäsentämisen inspiraationa on toiminut Bronfenbrennerin (1979) ekologinen systeemiteoria, jossa yksilö on keskiössä, ja ympäristö rakentuu yksilön ympärillä usealle eri tasolle. Malli on kehityspsykologinen teoria, jossa yksilön kehitys tapahtuu yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ole tutkittu tuen kerrosten vaikutuksia opiskelijan kehitykseen, vaan teoria toimii vain inspiraationa tuen kokonaisuuden jäsenyyksen kuvaamisessa. Kerroksellisuus on tapa mallintaa ja selkeyttää laajaa ja monimutkaista kokonaisuutta, ja se toimii tukijärjestelmän jäsenyykskeinona opiskelijan näkökulmasta. Tukijärjestelmän kerroksellisuus on kuvattuna Kuviossa 3.



Kuvio 3. Lukion tukijärjestelmän kerroksellisuus.

Yksilöllisellä tuella tarkoitetaan tässä mallissa kaikkia sellaisia tukimuotoja, jotka toteutuvat suoraan opiskelijan ja tukea tarjoavan ammattilaisen välillä. Yksilöllinen tuki voidaan jakaa vielä kahteen kerrokseen, joista sisemmän tason nimesin rajapinnaksi. Rajapinnassa toimivat työntekijät ovat mukana opiskelijoiden arjessa joka päivä, ja he ovat erityisen tärkeässä roolissa tuen tarpeen tunnistamisessa ja opiskelijoiden ohjaamisessa eteenpäin. Lähimpänä opiskelijaa ovat opettajat ja ryhmänohjaajat, sillä he toimivat lukiolaisten jokapäiväisessä arjessa kursseilla. Alla opiskeluhuollon työntekijä kuvaa omaa työtään ja rajapinnassa toimivien opettajien merkitystä opiskelijoiden tuen tarpeen tunnistamisen ja oikeaan paikkaan ohjaamisen kannalta.

[Opiskeluhuoltohenkilöstö] olis vaan opettajien ehkä tukena enemmän siinä, että ois rohkeutta kysyä, opettajilla opiskelijoilta, et mitä kuuluu, ja miten sä voit, ja ehkä tarjota sitä apua ja ohjata oikeeseen paikkaan, kun he on kuitenkin siinä rajapinnassa. Et on varmasti paljon opiskelijoita, jotka ei, jotka tarvitse tukea, mut ne ei vaan ohjautu mihinkään, koska ne ei uskalla tai osaa tai kykene ottaa ite yhteyttä. (H7)

Muuta yksilöllistä tukea antaa opiskeluhuoltohenkilöstö, eli psykologi, kuraattori ja terveydenhoitaja. Suuri osa heidän työstään on yksilötyötä ja yksilöllistä tukea. He eivät kuitenkaan työskentele samalla tavalla rajapinnassa kuin opettajat, sillä opiskelijat eivät välttämättä jokapäiväisessä arjessaan kohtaa opiskeluhuoltohenkilöstöä, minkä työntekijät kokevatkin haasteeksi. Opiskeluhuollon yksilötyö perustuu suurelta osin siihen, että opiskelijat ohjataan tai he itse hakeutuvat opiskeluhuollon palveluihin. Opinto-ohjaajat sijoittuvat työssään yksilöllisessä tuessa osittain rajapinnalle ja osittain sen ulkopuolelle, sillä he kohtaavat kursseilla ja ohjauksikäynneillä opiskelijoita, ja ovat näin rakenteellisesti mukana opiskelijoiden jokapäiväisessä arjessa, mutta toisaalta heille myös ohjataan

erikseen opiskelijoita, jotka tarvitsevat ohjauksellista apua. Lukion oman opiskeluhuoltohenkilöstön lisäksi yksilöllistä tukea antaa koululääkäri, joka toimii tiiviissä yhteistyössä terveydenhoitajan kanssa. Lisäksi rehtori saattaa välillä tukea opiskelijoita yksittäin ohjauksellisissa asioissa.

Seuraava aineistosta noussut lukion tuen taso on ryhmässä annettava tuki. Suurin osa ryhmässä annettavasta tuesta tapahtuu opetuksen ohessa kursseilla aineenopettajien toimesta, muun muassa opetuksen eriyttämisenä. Lisäksi opinto-ohjaajat tukevat opiskelijoita ryhmässä opinto-ohjauksen kursseilla sekä kaikille opiskelijoille järjestettävissä pienryhmissä.

Yhteisöllinen opiskeluhuolto toimii sekä ryhmässä annettavan tuen tasolla että lukion rakenteiden tasolla. Ryhmässä annettavaa yhteisöllistä opiskeluhuoltotyötä ovat esimerkiksi psykologin, kuraattorin ja terveydenhoitajan vierailut muutamilla kursseilla, joissa jaetaan tietoa opiskeluhuollon palveluista ja hyvinvointitaidoista suuremmalle ryhmälle.

Me ollaan nyt jonkin verran ollaan tehty nyt opettajien kans sellasta yhteistyötä, mikä on ollu tosi kiva. Siit on vähän kokemuksia, mutta kuitenkin niin kun jo. Ei oo ihan sellast systemaattista, mut nyt oli just terveystiedon opettaja laittanu taas Wilmaan viestin, että tulisinko vierailemaan kurssille --- Eli ku siel on niit samoja aiheita vaik se mielenterveys tai Oppimaan oppimises on stressi, nii sitte me ollaan sovittu opettajien kaa et mä oon sit mennyki pitää sinne, sinne jonkun tunnin. Ja sitten, ja sit siin on se hyöty, tavallaan mä aattelen et siin on se hyöty on se, et tulis samalla vähän tutuksi opiskelijoille. (H4)

Tukijärjestelmän laajimman kerroksen muodostaa lukion rakenteiden tasolla olevat tukijärjestelyt. Yhteisöllistä opiskeluhuoltoa tukijärjestelmän rakenteissa on esimerkiksi se, että opiskelijahuollon ammattilaiset sekä rehtori muodostavat lukion opiskeluhuoltoryhmän, joka yhdessä keskustelee, suunnittelee ja toteuttaa tukea lukion koko yhteisön tasolla.

Me tehään yhteistyötä niis opiskeluhuoltoryhmissä, et me jaetaan tavallaan sitä kokemusta ja ajatusta monialasesti sitte opiskeluhuollon ryhmän kesken, jotta me voitais niinku saada hyvä ymmärrys ja käsitys siitä, et mitä siel oppilaitokses on meneillään, ja mihin kannattais kiinnittää huomio, ja mitä voitais tehdä. (H4)

Tähän työhön liittyvät myös järjestelmän toimivuuden arviointi, jossa suurelta osin juuri opiskeluhuoltoryhmä selvittää, miten lukiossa käytössä olevat tukimuodot toimivat, ja kuinka niitä voitaisiin kehittää. Lisäksi rakenteiden tasolla tärkeänä osana on tiedonsiirto,

sekä lukion sisällä eri ammattiryhmien välillä, että nivelvaiheissa ja lukion ulkopuolisten tahojen kanssa tehtävässä yhteistyössä.

Et totaa, et just nimenomaan se tiivis yhteistyö ja se jatkuva semmonen ikään ku tiedonsiirto ja, niinku eri toimioitten välillä. Ja sitte, sitten niinku semmonen, no semmonen kokonaisvaltanen ikään ku niinku näkemys --- vähän niinku semmonen jatkuva toiminnan arviointi ja kehittäminen. (H8)

Rakenteellisia tukikeinoja ovat esimerkiksi tietyt opiskelijoiden oppimista ja hyvinvointia tukevat lukion kurssit, jotka on suunniteltu ohjaamaan lukiolaiseksi kasvamisen prosessia sekä oppimista. Lukion ensimmäisen vuoden opiskelijat käyvät heti opintojen alussa Orientoivat opinnot -kurssin, jossa käydään yhteisesti kaikille läpi lukiossa opiskeluun liittyviä asioita. Orientoivissa opinnoissa harjoitellaan muun muassa sähköisten työkalujen käyttöä, jottei niiden opetteluun tarvitse käyttää aikaa muiden kurssien puitteissa. Lisäksi orientoivalla kurssilla käydään läpi aikatauluja, opiskelutaitoihin liittyviä asioita sekä tutustutaan opiskeluhuollon tarjoihin palveluihin.

Nii nythän me kierretään semmoset niinku orientoivat opinnot, eli aina ku tulee uus ykkösluokka, niin me käydään sitte puhumassa meidän työn näkökulmasta, mä oon sielläki puhunu just niit hyvinvointitaidoista ja sit esittäny omaa työtäni ja et se on myös sitä yhteisöllistä työtä esimerkiksi. (H4)

Lukion rakenteista löytyy myös vapaavalintainen Oppimisen taidot -kurssi, jossa syvenytään oppimiseen liittyviin ilmiöihin, ja tarkoituksena on kehittää itseään oppijana. Kurssille ovat tervetulleita kaikki, joita oppiminen kiinnostaa, ja lisäksi kurssille ohjataan niitä opiskelijoita, joilla lukion alussa huomataan olevan haasteita oppimisen taidoissa.

Meillähän on ollu tämmönen, tota valinnainen kurssi ku Oppimisen taidot, ja sitä on opotkin suositellu monille ykkösvuoden opiskelijoille. Siis meil on tämmönen psykologian opettaja, joka on noihin jossain määrin enemmän perehtyny ku keskiverto-opettaja, nii on vetäny tämmöstä valinnaiskursii nii. Siit on kyllä moni sanonu, et on ollu apuja. Toisaalta sinne menee hyvin harva niistä joilla ois tarve mennä (naurahtaa). (H2)

Et niinku varsinaisii opiskelutaitoihin tukemista on aika vähän --- sinne [kurssille] yritetään sit ohjata melko laajalla rintamalla ykkösiä ainakin ja sitte myös niinku ylemmän vuositason opiskelijoita, et siellä he sais niinku vahvistettuu niit opiskelutaitojaan. (H6)

Lisäksi kurssirakenteista löytyy tukikursseja eri aineisiin, jonne opiskelijoita myös ohjataan, mikäli heillä on haasteita erityisesti jossain tietyssä aineessa.

No meilhän on sekin mietitty jossain määrin rakenteisiin, et meil on kurssitarjotin rakennettu sil tavalla, että meil on siis tukikurssit olemassa, öö, äikkään, enkuun, ruotsiin

ja matikkaan. Ja meil on kurssitarjotin pyritty laatimaan sil tavalla, että, et meil on aina niinku, vaikka ykkösjaksossa ensin ruotsi ykkönen, ja sitte heti kakkosjaksossa ruotsin tukikurssi --- siel kurseilla sitten niinku opettajat pyrkii tavallaan seulomaan ja etsimään ne tuen tarvitsijat heti jo varhaisessa vaiheessa, ja sit he kertoo [opoille], että, et näillä nyt näyttäs olevan haasteita ihan perusjuttujen kanssa, ja me sit otetaan niinku asia hoitaaksemme ja ohjataan heit sinne tukikursseille --- . Et se on niinku ihan semmonen rakenteissa oleva. (H6)

Tukijärjestelmän rakenteisiin liittyvät myös ryhmänohjaajan rooli opiskelijan tuen koordinoijana. Ryhmänohjaajat haastattelevat kaikki ryhmänsä opiskelijat ensimmäisenä ja toisena vuonna, ja mikäli jostakusta opiskelijasta herää huolta, hänen tehtävänä on koota yhteen ne ammattiryhmät, joita opiskelijan asioissa tarvitaan. Ryhmänohjaaja myös ohjaa opiskelijan tarvittavan tuen luokse.

Ja sit tietysti yks tärkeä on niinku se ryhmänohjaajien rooli, et sitä ollaan nyt yritetty täs vahvistaa, vahvistaa koko ajan, et meil on ollu tekeillä se RO-käsikirja --- ja siinne semmonen niinku tavallaan huolen portaiden taulukko, et mitä missäki kohtaa niinku ryhmänohjaajan kuuluu tehdä, ja missä kohtaa kuuluu sitte viedä asiaa tavallaan eteenpäin. (H6)

Et ryhmänohjaajana on ollu enemmän --- siis tämmöstä niin kun kokousten sopimista, et erilaiset niinku uu- edel- eteenpäin ohjaamista, että no, mene tuonne juttelemaan sinä, ja mene sinä juttelemaan tänne ja pidetään tästä nyt kokous, ja tämmöstä. Nii tämmöstä on ollu enemmän. (H3)

Yhtenä tärkeänä osana lukion rakenteiden tasoa on myös lukion työntekijöiden välinen yhteistyö. Yhteistyötä tapahtuu monella eri tasolla: pienempiä ja tiiviimpiä tasoja ovat esimerkiksi opiskeluhuollon tai aineryhmien sisällä tapahtuva yhteistyö sekä rehtorin ja opinto-ohjaajien välinen yhteistyö. Alla opiskeluhuollon työntekijät kuvaavat opiskeluhuollon sisällä tapahtuvaa yhteistyötä ja sen toimivuutta.

Me nähään käytännös lähes päivittäin arjessa, mikä oli niinku uutta ja yllättävää mulle sieltä alakoululta ku mä tuun, niin oon aikasemmin nähny vaan palavereissa. Ja nyt me voidaan, pystytään konsultoimaan ihan koska tahansa ja meillä on yhteisiä asiakkaita ja nuoren antaessa lupa nii pystytään hänen asioitaan sitte käymään läpi yhdessä. (H5)

Mul on ollu työhuone siis aikasemmin pisteessä jossain, mis ei oo ketään muut ku minä, ja sit mä oon niinku aina toivonu et opiskelijat sinne löytää, nii nyt me ollaan täs samaa käytävää tämmönen opiskeluhuollon käytävä, nii, nii tän mä koen hyvänä. (H4)

Laajempaa yhteistyötä ovat esimerkiksi erilaiset moniammatilliset tiimit, kuten opiskeluhuoltoryhmä tai johtoryhmä. Opettajakunnan ja opiskeluhuoltohenkilöstön välillä yhteistyö on vähemmän systemaattista, kuten vierailuja opettajankokouksissa tai kurseilla. Sähköinen yhteydenpito viestitsee kuitenkin koettiin monelta osin myös varsin riittäväksi.

Yhteistyön toimivuutta haastaa työntekijöiden kiireisyys. Erityisesti opettajien ja opiskeluhoollon henkilöstön välillä työn erilainen rytmittyminen vähentää kohtaamisia arjessa, jolloin matalan kynnyksen konsultointi ja yhteistyö on vähäisempää.

Tuntuu välillä, että päivät täyttyy silleen, et mä ihan liian vähän käyn tuol opehuoneessa, et se on tietysti harmi, ja se, et tääl on tosi pitkä etäisyys sinne opehuoneeseen täältä oppilashuoltokäytävältä. (H7)

Se mikä ehkä on se haaste tässä, et miten liittyy sit tohon opettajien yhteisöön, ku niil on sitte taas erilailla ne rytmit, rytmit ja esimiehisyydet ja kaikki. Eli, eli tota, et sit se on ehkä se, että täs aina välillä menee viikkoki, et mä en ehi käydä tuol opehuoneessa, et hyvä ku ehtii vessaan, nii sitte ei ei tuu, ei ehi niinku sit ees mennä sinne. (H4)

Tukijärjestelmän kerrokset eivät todellisuudessa ole absoluuttisia erillisiä tasoja, vaan osa tukikeinoista toteutuu useammalla eri kerroksella. Esimerkiksi ryhmänohjaajan rooli opiskelijan tuen koordinoijana on ollut osa rakenteellisen tason tukijärjestelmän kehittämistyötä, joka kuitenkin konkretisoituu yksilötason tukena rajapinnassa opiskelijan ja ryhmänohjaajan välillä. Jos huoli opiskelijasta herää, ryhmänohjaaja vastaa opiskelijan tuen järjestämiseen tarvittavasta yhteistyöstä, mikä taas toteutuu rakenteiden tasolla. Lähtökohtaisesti rakenteiden tasolla tuki on suunnittelu- ja kehittämistyötä, joka konkretisoituu tuen alemmilla tasoilla.

6.1.1 Lukiossa käytössä olevat tukemisen keinot

Kaikille ammattiryhmille yhteisiä ja käytössä olevia tukemisen keinoja ovat opiskelijan yksilöllinen kohtaaminen ja läsnäolo, opiskelijan ohjaaminen oikeaan paikkaan sekä tukemiseen liittyvä työntekijöiden välinen yhteistyö. Näistä keinoista yksilöllinen kohtaaminen ja läsnäolo opiskelijan arjessa toteutuvat lukion tukijärjestelmän kerroksellisessa mallissa yksilöllisen tuen tasolla. Työntekijöiden välinen yhteistyö tukemisen suhteen toteutuu erityisesti rakenteellisella tasolla, jossa yhteistyön kululle on rakennettu tietyt raamit. Opiskelijan ohjaaminen oikeaan paikkaan toteutuu toisaalta yksilöllisen tuen tasolla, kun työntekijä on suoraan kontaktissa opiskelijaan, mutta samalla myös rakenteellisella tasolla, kun työntekijä on ohjaamisprosessissa yhteistyössä muiden ammattiryhmien kanssa.

Muilta osin tukemisen keinot eivät lukiossa jakaudu tasaisesti tuen eri kerroksille tai eri ammattiryhmille. Lukiossa käytössä olevia tukemisen keinoja voidaan jaotella aiemmin

Kuviossa 3 kuvatun tukijärjestelmän kerroksellisen mallin mukaisesti kolmelle eri tasolle. Taulukkoon 1 on kerätty lukion eri ammattiryhmien käytössä olevia keinoja opiskelijoiden tukemiseen yksilöllisen tuen, ryhmässä toteutuvan tuen sekä lukion rakenteiden mukaisesti. Lisäksi keinojen alle on lisätty ammattiryhmien tukemisen toiminnan päätavoitteet.

	Opettaja	Ryhmänohjaaja	Opinto-ohjaaja	Opiskeluhooltohenkilöstö
Yksilöllinen tuki		<ul style="list-style-type: none"> • haastattelut • huolen portaat 	<ul style="list-style-type: none"> • ohjauskeskustelu 	<ul style="list-style-type: none"> • keskustelu ja reflektointi • interventio masennusoireiluun • erityisjärjestelyt ylioppilaskirjoituksiin
Tuki ryhmässä	<ul style="list-style-type: none"> • opetuksen eriyttäminen • työmäärän priorisointi 		<ul style="list-style-type: none"> • ohjaus opinto-ohjauksen kursseilla • ohjauskeskustelu pienryhmässä 	<ul style="list-style-type: none"> • kursseilla vieraileminen, palvelutietoisuuden lisääminen
Tuki lukion rakenteissa	<ul style="list-style-type: none"> • tukikurssit 	<ul style="list-style-type: none"> • opiskelijan tuen koordinointi 	<ul style="list-style-type: none"> • tukikurssit • ryhmänohjaajan käsikirja • tukijärjestelmän arviointi ja kehittäminen 	<ul style="list-style-type: none"> • tukijärjestelmän arviointi ja kehittäminen
Toiminnan tavoitteena	<ul style="list-style-type: none"> • oppiminen 	<ul style="list-style-type: none"> • tuen tarpeen tunnistaminen • tuen piiriin ohjaaminen 	<ul style="list-style-type: none"> • lukiolaiseksi kasvaminen • oppiminen 	<ul style="list-style-type: none"> • hyvinvoinnin lisääminen

Taulukko 1. Tukemisen keinot ja toiminnan tavoitteet lukiossa.

Taulukossa 1 opiskeluhooltohenkilöstöllä tarkoitetaan psykologia, kuraattoria ja terveydenhoitajaa. Vaikka opinto-ohjaajakin on osa opiskeluhoiltoa, on hänet erotettu tässä taulukossa sen vuoksi, että opinto-ohjaajan käyttämät tukikeinot erosivat selvästi muun opiskeluhooltohenkilöstön käyttämistä tukemisen keinoista.

Selvästi eniten erilaisia tukikeinoja on käytössä opiskeluhoillon yksilötyössä, jossa tukikeinojen kirjo on monipuolinen. Opiskelijoiden kanssa keskustelu ja reflektointi nousivat aineistossa merkittävimmäksi tukikeinoksi. Keskusteluun ja reflektioon liittyviä ja mainittuja keinoja ovat opiskelijan ajatusmallien havainnollistaminen ja haastaminen, elämäntahallinnan tukeminen, motivoivat haastattelut, erilaiset itsearviointilomakkeet, valmennuksen keinot, rentoutustekniikat, mielikuvaharjoittelu sekä hyvinvointitaitojen ja itsemyötätunnon opettaminen.

Mä käytän tota jonkin verran tukena semmosii kaikkii itsearviointikyselyitä, lomakkeita, minkä pohjalta voi sitä keskusteluu virittää --- käyn läpi rentoutustekniikoita, mmm,

mielikuvaharjottelua. Joskus me jotain, jos niin kun opiskelijal on vaik joku tietynlainen ajatusmalli, mikä sit tulee siinä meidän juttelus esiin, nii me havainnollistetaan niitä. (H7)

Keskustelu on tietenki se, jäsentely --- Ja sit ehkä semmonen haastaminen just, että haastais niitä omia ajatuksii. Haluunks mä aatella näin, miks mä aattelen, voisinks mä miettii, että jotain toista näkö-näkökulmaa siihen. Et ihan, se on niinku sitä yksilötyön sellasta, sellasta perus, reflektointia yhdessä opiskelijan kanssa. (H4)

Reflektiivisen keskustelun lisäksi opiskeluhuoltohenkilöstöllä on koulutus IPC-lyhytinterventioon, joka on tarkoitettu ennalta ehkäisevään mielenterveystyöhön lievään ja keskivaikeaan masennusoireiluun. Lisäksi opiskeluhuollon yksilötyössä yksi tukikeinojen paketti liittyy ylioppilaskirjoitusten erityisjärjestelyihin, mikä tarkoittaa erilaisia seuloja, oppimisvaikeuksien tutkimuksia sekä puoltolausuntoja.

No sit mä kirjotan puoltoja, se on yks osa mun työtä ja mä pyrin niitäki tekee opiskelijan kaa yhdessä, et niistä puolloista tulee sit sellaset, et opiskelija voi sen niinku omakseen tunnistaa, ja.

Nora: Mihin niitä sit niinku käytetään, tarvitaan?

Ää, jos on niin kun erityisen vaikea elämäntilanne, et on vaikka just mielenterveyden kaa ongelmii tai perheen sisässä jotakin haastetta tai jotain niinku äkillistä tullu, vaikka joku sairaus, nii sit kirjoitetaan ylioppilastutkintolautakuntaan semmonen hakemus, joka, jolla voidaan ottaa niinku huomioon, huomioon sen kokelaan tilanne siinä tutkintohetkellä. (H7)

Yksilötyön lisäksi opiskeluhuoltohenkilöstö tekee jonkin verran myös yhteisöllistä työtä, johon kuuluu esimerkiksi vierailut muutamilla kursseilla. Vierailujen tarkoituksena on tehdä opiskeluhuollon henkilöstöä opiskelijoille tutuksi, parantaa palvelutietoisuutta sekä opettaa hyvinvointitaitoja. Lukion rakenteiden tasolla opiskeluhuoltohenkilöstön tukemisen keinot painottuvat opiskeluhuoltoryhmän yhteistyöhön, jonka yhtenä tavoitteena on lukion tukijärjestelmän arviointi ja kehittäminen. Arviointiin kuuluu yhteisen keskustelun ja pohdinnan lisäksi esimerkiksi opiskelijoiden kokemusten, näkemysten ja hyvinvoinnin kartoittamista. Opiskeluhuollon käytössä olevia tukikeinoja yhdistää niiden yhteinen tavoite: opiskelijoiden hyvinvoinnin lisääminen.

Opinto-ohjaajan käytössä olevat tukemisen keinot jakautuvat myös kaikille tuen kerroksille. Yksilöllisen tuen merkittävimpana keinona ovat ohjauskeskustelut opiskelijan kanssa. Ryhmän tasolla opinto-ohjaajat pitävät ohjauskeskusteluja pienryhmissä sekä opinto-ohjauksen kursseilla. Rakenteiden tasolla opinto-ohjaaja toimii ryhmänohjaajien konsulttina sekä organisoi kursseja. Lisäksi hän on merkittävässä roolissa tukijärjestelmän arviointi- ja kehittämistyössä. Opinto-ohjaajan toteutuvien tukikeinojen yhteisenä tavoitteena on lukiolaiseksi kasvamisen tukeminen. Kurssien osalta toiminnan tavoitteena on myös oppimisen tukeminen.

No tietysti ihan ykkösellä, tai ykkösen alussa, nii se tuki on pääasiassa niinku sitä, niinku täällä opiskelijaksi opettelemista ja siihen avustamista. Et, et se on jo niille ihan iso muutos, ku ne tulee peruskoulusta, et pitää tehdä itse kurssivalinnat ja, ja niinku tavallaan hahmottaa se systeemi täällä. (H6)

Ryhmänohjaajan käyttämiä tukemisen keinoja ovat yksilöllisen tuen tasolla ryhmänohjaajan haastattelut. Niissä ryhmänohjaajat keskusteleivat jokaisen ryhmänsä opiskelijan kanssa kahdestaan siitä, miten opiskelu lukiossa sujuu, ja miten opiskelija voi. Ryhmänohjaajalla on käytössään myös opinto-ohjaajan teettämä Ryhmänohjaajan käsikirja, jossa konkreettisena keinona ryhmänohjaajalle toimii huolen portaat, jossa on kuvattuna eritasoisia ryhmänohjaajan huolenaiheita sekä ohjeet toimia huolen tason mukaisesti. Rakenteellisella tasolla ryhmänohjaaja toimii opiskelijan tuen asioissa yhteistyön koordinoijana. Ryhmänohjaajan toiminnan päätavoitteena tuen kannalta on opiskelijan tuen tarpeen tunnistaminen sekä tuen piiriin ohjaaminen.

Tukemisen keinojen vähyys korostui opettajien antamassa yksilöllisessä tuessa, mille ei useimmiten ole aikaa tai tilaa suuressa ja heterogeenisessä opiskelijaryhmässä. Osa opettajista sanoi myös selvästi, ettei yksilölliseen kohtaamiseen ja tuen tarpeen tunnistamiseen ole osaamista, ja se tuntuu arjessa jopa mahdottomalta.

Tuntuu, on niin kun vähän niinku avuton olo usein sen suhteen, että, että mitä tarjois kelle ja miten. (H1)

Näin ollen aineenopettajien tukikeinot painottuivatkin ryhmässä annettavan tuen tasolle. Opetuksen eriyttäminen on yleinen keino ottaa eritasoiset opiskelijat huomioon opetuksessa. Heikompia opiskelijoita tuettiin esimerkiksi kirjoituttamalla olennaiset asiat yhdessä koko ryhmän kanssa tuntimuistiinpanoihin.

Yks syy, minkä takii ihan perinteisii tuntimuistiinpanoja oon tärkeistä aiheista tykänny kirjoittaa noilla, koska niillä pääsee kurssista läpi, ku osaa ne. --- suuri ongelma on siinä, että mitä noi on sanonu, että lukiessa he ei oikeen hahmota, mikä on olennaista asiaa, mikä vähemmän olennaista. Ja tohon on pyrit- pyrkiny nyt ainaki niillä muistiinpanoilla antamaan niinku apuja, että nää on ne olennaisimmat asiat. (H2)

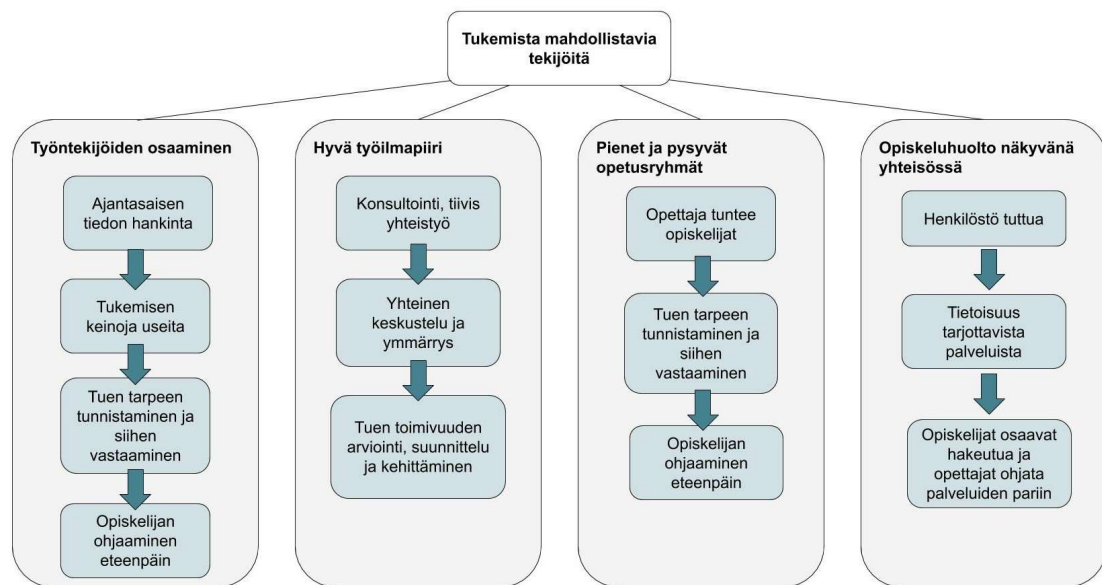
Opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemisessa aineenopettajat mainitsivat työmäärän priorisoinnin, kuten tehtävien ja kotitehtävien vähyyden tai valinnaisuuden.

Et niin kun kehoitan priorisoimaan asioita. --- mä en tosiaan joka tunnilla syynää et no onko jokainen tehtävä tehty, vaan, vaan enempi sitä että ne on nyt tarjolla ne tehtävät, harjoittelun vuoks, sit ne tarkistaa että saavat, saavat niinku ne ratkasut, ratkasut, et ketkä on tullu tehneeks niitä tehtäviä nii näkee miten ne meni. (H1)

Aineenopettajilla käytössä olevat keinot ja niiden kautta syntyvän toiminnan päätavoitteena korostuu oppimisen tukeminen.

6.1.2 Tukemista mahdollistavia tekijöitä

Lukiosta löytyy useita tekijöitä, jotka toimivat opiskelijoiden tuen toteutumisen mahdollistajina. Tukemista mahdollistavia tekijöitä ja niistä syntyviä seurauksia on kuvattu Kuviossa 4.



Kuvio 4. Tukemista mahdollistavia tekijöitä lukiossa.

Lukion tukea mahdollistavia tekijöitä nousi aineistossa esiin neljä: työntekijöiden osaaminen, hyvä työilmapiiri, pienet ja pysyvät opetusryhmät sekä opiskeluhoito näkyminen yhteisössä. Kuviossa 4 on kuvaattuna tekijöiden vaikutuksesta muodostuvaa reaktioketjua; miten tekijät mahdollistavat tuen toteutumista.

Työntekijöiden osaaminen on yksi merkittävimmistä tuen toteutumista mahdollistavista tekijöistä. Kun lukion työntekijöillä on käytössään ajantasainen tietoa, heillä on useita

keinoja tukemiseen, jolloin tuen tarpeen tunnistaminen ja siihen vastaaminen mahdollistuu. Mikäli työntekijän itsensä tarjoama tuki ei opiskelijan tilanteessa ole tarpeeksi, osaa hän myös ohjata opiskelijan tarviittavan tuen piiriin niin lukion sisällä eri tukea tarjoaville ammattiryhmille kuin myös lukion ulkopuolisen avun luokse.

Haastateltavat kuvailivat lukion työyhteisöä avoimeksi ja viihtyisäksi. Kun työilmapiiri on hyvä, viihtyvät työntekijät paremmin työssään, konsultointi ja tiivis yhteistyö mahdollistuu työntekijöiden välillä. Yhteistyössä syntyy yhteistä keskustelua ja ymmärrystä useista eri asioista, kuten myös tuen järjestämisestä. Yhteinen ymmärrys mahdollistaa tukijärjestelmän toimivuuden arvioinnin, suunnittelun sekä toteuttamisen. Näin lukion rakenteiden tasolla on ajantasainen tietämys siitä, miten tuki eri muodoissaan ja tasoilla toimii.

Mä en tiedä, miten tänne nyt onki sitte valikoitunu (nauraa), koska mä oon kuullu, et kaikki ei oo ihan tällasia, mut et meil on kyl niinku oikeesti tota niinku tosi, tosi hyvä henki, henki tehdä. (H8)

Puhuttaessa tuesta opetuksessa, esiin nousee opetusryhmien koko sekä pysyvyys. Kun ryhmät ovat tarpeeksi pieniä ja ryhmien vaihtuvuus vähäistä, on opettajalla parempi mahdollisuus oppia tuntemaan opiskelijoita. Opettajan tuntiessa opiskelijoita on jokaisen osaamisen tason tunnistaminen helpompaa, jolloin myös joukosta on parempi mahdollisuus löytää ne opiskelijat, jotka tarvitsevat enemmän tukea. Kun tuen tarve on tunnistettu, voidaan siihen myös vastata. Mikäli tukeminen kurssilla ei ole riittävää, voidaan opiskelija ohjata tarvitsemansa tuen pariin. Alla aineenopettaja kuvailee kokemuksiaan lukion valinnaisryhmien opettamisesta, kun opiskelijat ovat alkaneet jo tulla tutuksi.

Ja se on toisaalta ihan mahtavaa, et sit ku ne oppii tuntemaan, nii saa paljon enemmän irti siitä, siitä tunnista --- ja sit taas tietää sen, että kun ne on muutaman kurssin käyny ja tietää, et okei, tolla nyt on vaikeuksia vaikka ilmasta itseensä kirjallisesti, nii minkälaisii vinkkejä sille sitten pystys antamaan, ja muuta että. Et kyllä se helpottuu. (H2)

Opiskeluhuollossa tuen toteutumista mahdollistaa se, että opiskeluhuollon henkilöstö ja palvelut ovat näkyvänä yhteisössä. Kun opiskeluhuoltohenkilöstö on kaikille opiskelijoille tuttua, myös opiskelijoiden tietämys lukiossa tarjottavista palveluista paranee. Palvelutietoisuus mahdollistaa sen, että opiskelijat osaavat tarvittaessa paremmin itse hakeutua opiskeluhuollon palveluihin. Palvelutietoisuus koskee myös aineenopettajia:

opiskeluhuollon palveluiden tuttuus mahdollistaa paremmin myös opiskelijoiden ohjaamisen palveluihin.

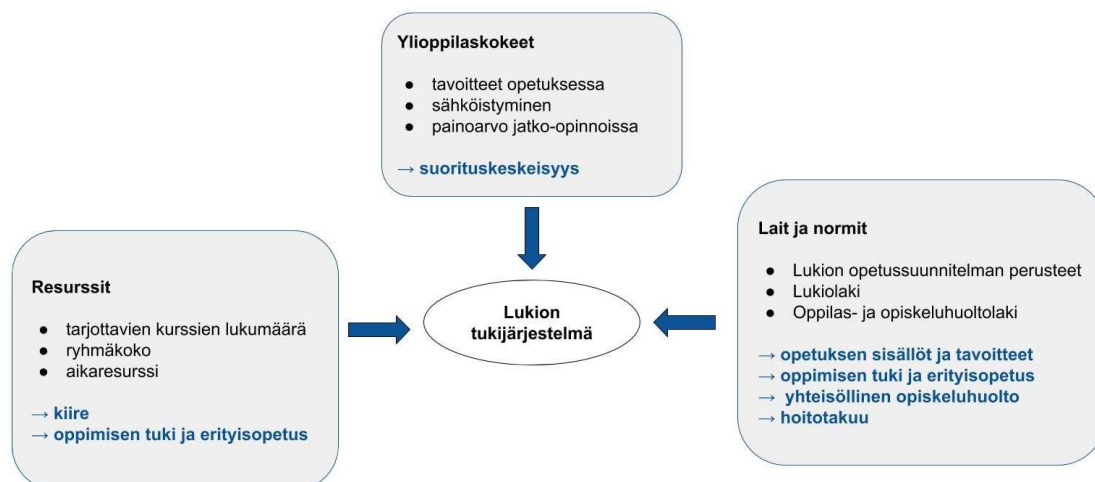
Me käydään sitte puhumassa meidän työn näkökulmasta, mä oon sielläki puhunu just niit hyvinvointitaidoista ja sit esittäny omaa työtäni --- että tietää, miten ottaa yhteyttä, millon, ja vähän semmosta --- et se on se tarkoitus et jokainen ykkönen ku ne tulee, niin ne sais sen perus paketin et miks tääl ollaan. (H4)

6.2 Tukemisen haasteet lukiossa

Lukion tukijärjestelmässä näyttäytyy myös tekijöitä, jotka haastavat tuen toteutumista lukiossa. Tässä alaluvussa käsittelen aluksi lukion tukijärjestelmään vaikuttavia ulkoisia tekijöitä, minkä jälkeen tarkastelen lukion sisällä näyttäytyviä tekijöitä sekä opetuksessa että opiskeluhoitotyössä.

6.2.1 Lukion tukijärjestelmään vaikuttavia ulkoisia tekijöitä

Lukiossa toimivat ammattiryhmät voivat omalta osaltaan vaikuttaa tukijärjestelmän toimivuuteen, kuten työntekijöiden osaamiseen, asenteisiin tai yhteistyön toimivuuteen. On kuitenkin olemassa useita ulkoisia tekijöitä, joihin lukion sisällä ei voida suoraan vaikuttaa, mutta jotka vaikuttavat siihen, kuinka lukiossa voidaan opiskelijoita tukea. Kuviossa 5 on koottuna lukion tukijärjestelmään vaikuttavia ulkoisia tekijöitä.



Kuvio 5. Lukion tukijärjestelmään vaikuttavia ulkoisia tekijöitä.

Resurssit mietityttävät haastateltavia. Kursseihin liittyviä resursseja toivottiin enemmän, jotta suuria ryhmäkokoja voitaisiin pienentää. Resurssit vaikuttavat myös suoraan tarjottavien kurssien määrään.

Mä nostaisin meidän, meidän niinku kurssiresurssia, totaa, voin sanoo aika reippaastiki ylöspäin --- Elikä siihen niinku siihen tarvittais, jot sais ryhmäkokoja pienemmäks. (H8)

Aikaresurssit olivat vähäisiä lähes jokaisella haastateltavalla, ja kiireisyys painaa työntekijöitä. Erityisesti opiskeluhuollon ammattiryhmissä aikaresurssien vähyys vaikutti työntekoon ja yksilöaikojen varaamisen haasteisiin. Yksilötyö vie lähestulkoon kaiken ajan yhteisölliseltä opiskeluhuoltotyöltä.

Nii, ja niit pyyntöi tulee paljon, ja mun on ne, niinku tietysti otettava, nii sit kaikki mun muut työtehtävät, esimerkiks jotkut alakoulun oppimistutkimukset, nii ne vaan sit seisoo ja odottaa. (H7)

Et nyt se aika uppoutuu siihen yksilötyöhön, mihin tavallaan lakiki velvottaa, et täytyy niinku vastata ja sillee. (H6)

Lait ja normit ohjaavat sitä, millaista tukea lukiossa pitää antaa. Lukiolaki (714/2018) sekä Lukion opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2019) ohjaavat opetuksen sisältöjä ja tavoitteita. Lain muutokset oppimisen tuen ja erityisopetuksen suhteen pakottavat lukiota uudistumaan oppimisen tuen saralla. Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki

(1287/2013) sekä Lukion opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2019) painottavat, että lukion opiskeluhoolto tulee järjestää ensisijaisesti yhteisöllisenä opiskeluhooltona. Lisäksi opiskeluhoollon yksilötyössä vaikuttaa hoitotakuu, jonka mukaan opiskelijan tulee saada aika psykologilta tai kuraattorilta seitsemässä arkipäivässä, ja kiireellisessä tapauksessa samana tai seuraavana arkipäivänä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 1287/2013, 15 §). Nämä laeista ja normeista tulevat velvoitteet (opetuksen sisältö ja tavoitteet, oppimisen tuki ja erityisopetus, yhteisöllinen opiskeluhoolto sekä hoitotakuu) koettiin haastaviksi toteuttaa haastateltavien arjessa.

Opetuksen sisältöihin ja tavoitteisiin liittyen haasteeksi koettiin, että lukio-opinnot ovat vaativia, ja opetettavaa sisältöä on käytössä olevaan aikaan nähden aivan liian paljon. Tämä saa aikaan hurjan kiireen tunnun oppitunneilla. Opetusta ei voida toteuttaa hitaammille opiskelijoille sopivalla tahdilla, sillä sille ei ole aikaa. Oppimisen tuen ja erityisopetuksen toteutumista haastaa se, että lukiosta puuttuu vielä selkeät raamit ja tavat toteuttaa tukea oppimisessa. Haasteena on opiskelijoiden tuen tarpeen tunnistaminen ja siihen vastaaminen. Yhteisöllinen opiskeluhoolto koettiin lukiossa tärkeäksi, mutta sille ei opiskeluhoollon työntekijöillä riitä aikaa. Hoitotakuu sitoo psykologia ja kuraattoria järjestämään yksilöllisen opiskeluhoollon tapaamisia, ja pyyntöjä on niin paljon, ettei työaikaa riitä yhteisölliseen työhön.

Lisäksi yhtenä olennaisena lukion tukeen vaikuttavana ulkoisena tekijänä haastateltavat mainitsivat ylioppilaskirjoitukset, jotka vaikuttavat myös opetuksen tavoitteisiin.

Että kaikkien muitten niinku, varsinaisen opetussuunnitelman tavoitteiden lisäksi nii pakko olla se ylläpitävyys siellä koko ajan, niinku aika kirkkaana mielessä, vähintäänkin opettajalla. (H1)

Ylioppilaskokeiden sähköistyminen käynnisti lukiossa valtavan digiloikan, kun työskentely siirtyi suurelta osin digitaalisiin ympäristöihin. Huolta haastateltavissa herättää lukion nopea uudistusten tahti, joka kuormittaa niin opettajia kuin opiskelijoitakin.

Mut sit toisaalta herää ristiriitaisuutta taas siitä, että, et kuinka paljon siitä tulee sitä lisätyötä ja painetta ja, ehkä epävarmuutta, taas me ollaan yhdessä-, se mitä nää lukiolaisetki on joutunu ole täs vaikka tän sähköistämisen myötä tai näin. Nää uudistukset, et tavallaan jotenki sit toisaalta ne on aika rankkoja sit ne prosessit, että sit pitäis olla perustyön ohella opettajilla aikaa luoda niitä. (H4)

Opiskelijoiden hyvinvoinnin kannalta ylioppilaskirjoitukset herättävät haastateltavissa huolta, sillä kokeiden painoarvo jatko-opintojen valinnoissa on noussut. Samalla myös ensikertalaisikiintiö lisää lukiolaisten paineita löytää itselleen sopiva ala heti ensimmäisellä kerralla, kun opiskelupaikan vaihtaminen koetaan vaikeammaksi. Suurta huolta herättää ylioppiskokeista nouseva sekä yleisestikin yhteiskunnassa vallitseva suorituskeskeisyys, joka haastaa opiskelijoiden jaksamista.

Et tota et tää on valtakunnallinen ilmiö, eikä tää korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus, että --- tai siis ylppärit vaikuttaa, nii ei helpota, Tulee enemmän, entistä enemmän niinku paineita. (H8)

Se mitä mä aattelen, nii pitäis niinku jotenki tää koko järjestelmän semmonen ajattelu muuttaa, täst jäätävästä suorituskeskeisestä jotenki semmoseen sitä inhimillistä kasvua niinku arvostavaks, ja siihen, et ois aikaa ja tilaa nuorten pohtia ja pohdiskella sitä, omaan kasvuun on aikaa ja tilaa ottaa myös ne muut kehitysasteet, jotka täs kohtaa tulee. (H4)

Uusi Lukion opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2019) painottaa lukio-opintojen kokonaisvaltaisuutta ja opiskelijoiden hyvinvointia. Hyvinvointitaidot on mainittu ensimmäisinä laaja-alaisen oppimisen tavoitteena (Opetushallitus, 2019). Lukion arjessa opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet näyttäytyvät kuitenkin suuressa ristiriidassa todellisuuden kanssa, jossa opetuksen tavoitteita määrittelevät ylioppilaskirjoituksissa suoriutuminen. Ylioppilaskirjoitusten painoarvo jatko-opintoihin hakeutuessa kasvattaa suorituspaineita jo lukiossa. Haastateltavat pohtivat työskentelyä Lukion opetussuunnitelman perusteiden hyvinvointitavoitteiden ja ylioppilaskirjoitusten ristiaallokossa.

Ja, ja ja, tilanne ei varmasti tuu menemään parempaan suuntaan, et vaikka on se lukion uus opetussuunnitelma tulossa, joka nyt on olevinaan jonkin sortin hyvinvointi-opsi, ja muuta, nii kyllä minä aika skeptinen sen suhteen, koska opsi menee toiseen suuntaan, mutta sitten, ku lukiossa on ylioppilaskirjoitukset, jotka menee toiseen suuntaan, ja niitten painoarvo vaan kasvaa pääsykoevalinnassa, nii se siirtää sitä stressii tänne lukioon väistämättä. (H2)

Ja mä ymmärrän myös opettajien semmosen vähän hämmennyksen tai avuttomuuden siinä, että toisaalta täytyis tukea, antaa aikaa sille kasvulle ja sille kaikelle muulle, ja sitte toisaalta siel on se paine, ne ylioppilaskirjoitukset, jotka, joiden arvo vaa niinku kasvaa. Et onhan tää semmonen paradoksaalinen tää tilanne. (H4)

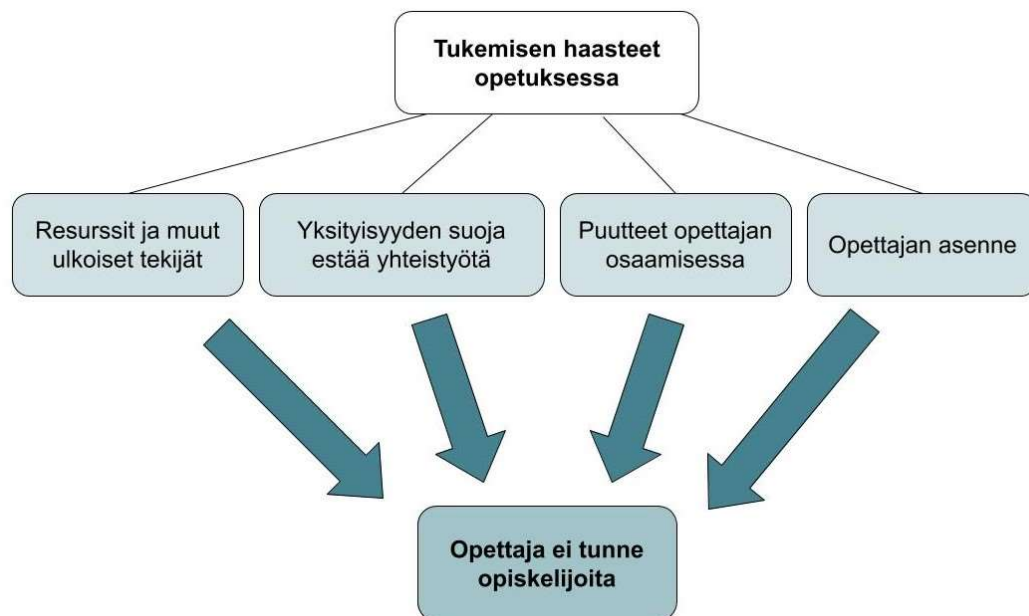
Osa haastateltavista kokee avuttomuutta opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemisen suhteen. Omassa työssä opiskelijoiden todellinen auttaminen koetaan nykysysteemissä lähestulkoon mahdottomaksi, kun ongelmassa voidaan tarttua vain seurauksiin, eikä seurausten takana oleviin syihin.

Tää on niinku se kysymys, et mitä pitäis kehittää, nii tähän pitäis jär- tää koko järjestelmä pitäis räjäyttää (molemmat nauraa) ja, ja sitte rakentaa niinku eri tavalla niinku sitä inhimillisyydelle, kasvulle tilaa. Ja sille oikeesti sille, et jokainen vois löytää sen oman juttunsa, sen sijaan et täytyy vaan suorittaa sitä. --- Joo, et silleen mä nään, että, et me voidaan vaan tämmösil keinoil sit yrittää paikata sitä. Hei, et me ollaan nyt täs järjestelmässä, koitetaan kestää, et ettii joku keino, millä mä täs stressissä nyt pärjään tai täs, mut. Mut tavallaan se, ku jotenki se koko rakenne on vino. (H4)

6.2.2 Tukemisen haasteita opetuksessa

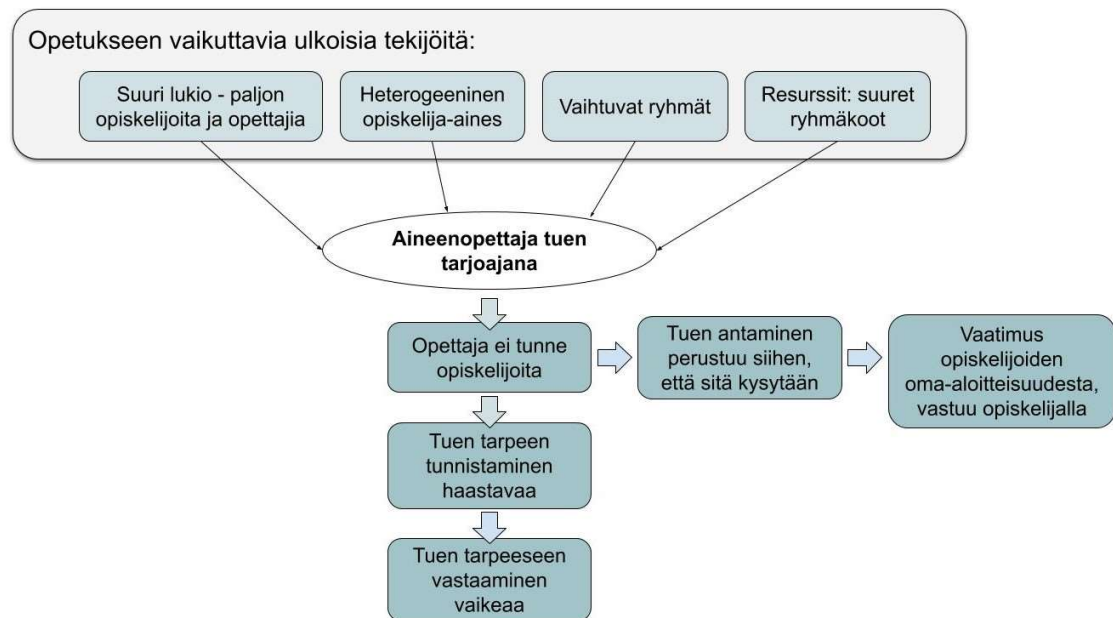
Mut mut, kyllä se tukeminen suuressa ryhmässä silti kuitenkin on, semmonen yksilöllinen tukeminen käytännössä ihan täysin mahotonta. (H2)

Opetuksessa opiskelijoiden tukemista haastavia tekijöitä on useita erilaisia. Useimmat yksittäiset tekijät kulminoituvat siihen, ettei aineenopettaja tunne opiskelijoita. Kuviossa 6 on kuvattuna neljä eri tukemisen haastekokonaisuutta, jotka kaikki vaikeuttavat opettajan tutustumista opiskelijoihin. Haastekokonaisuuksia ovat resurssit ja muut ulkoiset tekijät, yksityisyyden suoja estää yhteistyötä, puutteet opettajan osaamisessa sekä opettajan asenne.



Kuvio 6. Tukemisen haasteet opetuksessa.

Aineenopettajan työhön ja opetukseen liittyy paljon ulkoisia tekijöitä, jotka haastavat opiskelijoiden tukemista, mutta joihin opettaja ei itse suoraan omalla toiminnallaan pysty vaikuttamaan. Kuviossa 7 on syvennytty kuvaamaan opetukseen vaikuttavia ulkoisia tekijöitä, jotka vaikuttavat aineenopettajan mahdollisuuksiin ja toimintaan tuen tarjoajana.



Kuvio 7. Tukemisen haasteet opetuksessa – ulkoisten tekijöiden vaikutus.

Kun on isot ryhmät, isot ryhmät ja ei tunne opiskelijoita, ennenkö sitte käytännössä kurssikokeesta oikeesti näkee, et mikä sen niinku pidempiaikaisen kurssin. Koska yksittäinen sanakoe voi olla aina kiinni siitä ettei vaan nyt siihen kerinny lukee, seuraava sanakoe voi mennä ihan hyvin ku kerkes lukee. Et ne ei vielä niinku kerro koko totuutta. (H1)

Suuri haaste tuen tarjoamisessa opetuksessa on, etteivät opettajat tunne opiskelijoita tai heidän taustojaan. Opiskelijoiden yksilöllinen kohtaaminen kursseilla on haastavaa, sillä suuressa lukiossa on paljon opiskelijoita ja opettajia, ryhmät ovat suuria ja vaihtuvat joka jaksossa, ja opiskelijoiden osaamisen taso vaihtelee. Näin ollen opetus on helposti opettajakeskeistä luennointia, ja opiskelijoiden osaamisen taso ilmenee vasta kurssin lopussa pidettävässä kurssikokeessa. Samaa ainetta opettaa useampi opettaja, jolloin uusia kasvoja voi olla vielä abivuoden kertauskursseillakin.

Kun sitte just [kielten] opettajana, jolla on koko ajan isot ryhmät, ja aina vaihtuu se porukka. Tosiaan abikurssia myöten on vielä outoo porukkaa osa, ettei oo koskaan opettanu, nii, niin, eihän, eihän niihin millään saa, et pitäis olla niin kun, joku ihan että oikeesti menis joka tunti jonku viereen jututtamaan. (H1)

Kun aineenopettaja ei tunne opiskelijoita, opiskelijoiden osaamisen tason seuraaminen ei välttämättä toteudu kurssin aikana, vaan osaaminen selviää vasta kurssin jälkeen, kun ryhmä jo hajoaa. Kun opiskelijoiden osaamisen taso ei ole aineenopettajalle selvillä, on tuen tarpeen tunnistaminen haastavaa.

Ku vaihtuu porukat useimmiten etenki ykkösiä ja kakkosia on suuri osa ettei tunne ennestään, et sit vast ku pitää jonku ekan sanakokeen tai jonku, nii sit jaaha, tästä tuliki puhtaita nelosia, eikö se lukenu vai eikö se vaa yksinkertaisesti opi --- Nii, niin sitte siinä vaiheessa ruveta tunnustelee et jaaha, toi taitaa olla heikompi, no mitä täs tekis niinku (H1)

Vaikka opiskelijan tuen tarve olisikin selvillä, aineenopettajat kokivat, ettei heillä ole keinoja vastata tuen tarpeeseen. Yksilöllisempi tukeminen kurssilla koetaan jopa mahdolltomaksi, ja erityisesti siihen toivottiin erityisopettajalta keinoja.

Mutta tota sellasta että missä niin kun pystyis oikeesti sillee vieressä istumaan, ja konkreettisesti tietäis mitä, mitä nyt niin kun sanois tälle lukihäiriöiselle esimerkiks, nii ei ei niinku oo semmost koulutusta tullu vastaan, eikä, eikä niinku oikee tiää, mitä mitä silleen pitäis, pitäis tehdä. Kyl se on vaikee sit siinä kauheen henkilökohtasta tukee ees tarjota, jos ei kerta kaikkiaan tunne, tunne niitä, niitä. Tietysti Wilmasta näkee numeroita, mut että mut seki, ei se kaikkee kerro. (H1)

Osa on niin valtavan hitaita. Et siin on hirveet erot. Et toiset tekee hyvin sen tehtävän kymmenessä minuutissa, toisilla ei riitä neljäkymmentä minuuttiakaan, ja ne ei niinku vaan pääse alkuun ja mulla ei oo mitään, niin kun ammatillisii keinoja auttaa tommosta, niinku joka ei saa mitään aikaseks. Et varsinki tommosii minä toivoisin erityisopettajaa (H2)

Kun opettaja ei tunne opiskelijoita, tuen antaminen perustuu siihen, että opiskelija pyytää apua itse. Opiskelijoilta oletetaan oma-aloitteisuutta tuen piiriin hakeutumisen suhteen, mikä siirtää vastuun tuesta ja sen saamisesta opiskelijalle. Haasteena on, ettei lukioikäinen välttämättä osaa itse tunnistaa omia haasteitaan, ja vaikka tunnistaisikin, vaatii avun pyytäminen uskallusta sekä tietoa opiskelijan oikeuksista ja tarjolla olevasta tuesta.

Siin on kovin vaikee, tuntee sieltä täältä jotain, nii niin, ensinnäkin kuka tarvii tukee, kun useimmat opiskelijat on semmosii, ne jotka on tuen tarpeessa, semmosii hiljaisia tyttöjä ja poikia, jotka ei sano kurssin aikana mitään, ne ei spontaanisti pyydä apua, nii mahoton se

on käydä kysymässä, ”no tarviit sinä apuu tai tarviit sinä apuu”, että, et yleisemmin se tukeminen tulee vähän sillee, että minä yritän opetuksessa ottaa sen huomioon. (H2)

Tässä nykysysteemissä on aika haastavaa se, että saattaa olla ekana vuonna, että joka jaksossa vaikka kielen opettaja vaihtuu, jos ne suorittaa kolme enkkuu, nii jokaises kolmes kurssis voi olla eri opettaja. Jollon aina se opettaja joutuu lähtee niinku tutustuu siihen, nollasta siihen opiskelijaan, ja nää ei oo ehkä niin niinku rohkeita ja tiedostavii, et vaikka kuin sanottas, että se on opiskelijan omalla vastuulla huolehtii, et sä saat sitä tukee siel kurssilla, niin ei, ei niinku voida ton ikäsiltä ja tolla elämäkokemuksella eläviltä olettaa, et he niinku osais sen aina tuoda sillai esiin. (H6)

Osa opettajista koki, että opiskelijoiden luokse meneminen ja jututtaminen aineenopettajana kurssin aikana ei tunnu luontevalta. Opettajia mietitytti se, että opiskelijat kokisivat lähestymisen epämiellyttävänä ja leimaavana. Näin ollen osalle opettajista yksilöllisen avun tarjoaminen tuntuu jopa tyrkyttämiseltä.

Jos ne ei millään tavalla itse, niinku ilmase sitä, että tarvii, tar- haluais tukea. Tarviis varmaan, mut et se on viel toinen asia et haluaako sitä tukea. --- et jos ei pyydä apua, niin, niin totaa, nii mä en jotenki osaa mennä sitä tyrkyttämään sitte. Koska mä en aina tiä niist opiskelijoista, et kuin noloks he esimerkiks tuntis, tuntis, jos jos niinku opettaja tulee siihen nyt kovasti ”No mites, oivallaks sä nyt tätä asiaa vai et?” (H1)

Toisena tukemiseen liittyvänä haastekokonaisuutena aineenopettajien puheessa nousi esiin muuttunut lainsäädäntö yksityisyyden suojan suhteen. EU:n yleinen tietosuojasetus (General Data Protection Regulation, GDPR) on astunut voimaan vuonna 2018 (Opetushallitus, 2020). Oppilaitoksissa asetus vaikuttaa opiskelijoiden henkilötietojen käsittelyyn ja suojaamiseen. Ulkopuoliset eivät saa päästä käsiksi opiskelijan henkilötietoihin, ja ulkopuolisella asetuksessa tarkoitetaan myös sellaista oppilaitoksen henkilökuntaa, joka ei tarvitse työtehtävässään kyseisiä tietoja. Salassa pidettävän tiedon suhteen vaatimukset tietoturvasta korostuvat (Opetushallitus, 2020). Salassa pidettävää tai arkaluontoista tietoa ovat esimerkiksi opiskelijan terveyteen liittyvät tiedot, joita ei voida jakaa aineenopettajille ilman opiskelijan lupaa. Osa opettajista on arkoja puhumaan opiskelijoiden asioista tai edes opiskelijoista nousseesta huolesta.

Ja nytte tää, tää nykyinen tietosuojasysteemi on tällanen mitä on, nii sitte opettajat on vähän arkoja puhumaan siitä, että, että mites, ooksä aatellu tämmöstä opiskelijaa, ja onks se sun tunnilla ollu tämmönen. Et mun mielest se on ollu askel taaksepäin. Että ei voi tuolla niin kun puhua yleisesti siitä, että miten tää opiskelija on pärjänny. Must se ei oo sen tietosuojan niinku tarkoitus. Siis se ei varmaan myöskään oo se tarkoitus, niinku, mä tiedän, mitä sillä on ajettu, että ei niinku muuten vaan keskusteltais jonkun perhe-elämästä tuol kahvipöydässä, mut sitte se on tuotu sillä, sellasest näkökulmasta esille, että se on alkanu tarkoittaa sitä, että, et ei voi puhua niin kun, tuol yleisesti jotain tärkeet asiaa. (H3)

Myös tässä asiassa työyhteisön kiireisyys korostuu: kun opiskelijoiden asioista ei voi keskustella opettajanhuoneessa, kun paikalla on muita ihmisiä, pitäisi jokaisesta asiasta erikseen sopia palaveri, mikä arjen aikatauluissa tuntuu opettajista mahdottomalta.

Nii ei meil oo aikaa tääl järjestää yhtäkään ylimäärästä kokousta, et mennäaks tällä porukalla viideks minuutiks tonne, ei mennä, ei koskaan mennä, koska ei siihen oo aikaa. Silleen aikaresurssia ei oo --- välitunnit on tosi lyhyitä, siinä ei oo niinku millekään palaverille aikaa. (H3)

Aineenopettajat kokevat, että tietosuoja estää toimivan yhteistyön lisäksi heitä tunte-
masta opiskelijoiden taustoja, mikä vaikeuttaa opiskelijoiden osaamisen tason ja tuen
tarpeen tunnistamista.

On vähän semmonen ongelma, kun tää nykyinen GDPR:n myötä tullu lainsäädäntö, se on niin, en viiti käyttää rumaa sanaa, mut se on niin pitkälle viety (nauraa), että, et niinku me opettajat ei saada käytännössä mitään tietoa, että kellä on mitäki ongelmia, et me saadaan tietoo siinä vaiheessa, jos ne opiskelijat ite tulee kertomaan --- Nii, et se on, vaikeuttaa kyllä yhteistyön tekemistä hirveen paljon. (H2)

Että sitte vaa joskus aina ihmettelee, et no toi on nyt jotenki poissaolevan olonen, mikähän silläki on. Niin, tai että ihmettelee, että no ompas, et aikasemmin se on saanu ysiä, ja nyt on ruvennu tulee kutosta sanakokeista, mitäs se ei nyt oo lukenu. Siel voi olla mitä tahansa taustalla, mut ku ei me saada tietää mitään, jos ei, jos ei nimenomaan anneta, anna opiskelija. Totta kai yksilönsuoja on tärkeä asia, mut se vaan vie meiltä niinku keinoja, mahdollisuuksia niinku millään tavalla. Et sit on tullu, mä oon ainaki tullu kauheen araks. (H1)

Kolmas haastekokonaisuus opiskelijan tukemisessa opetuksessa on puutteet opettajien osaamisessa. Aineenopettajien koulutuksessa pääpaino on ainesisällöissä, ja siksi aineenopettajat kokivat, ettei heillä ole koulutusta tai osaamista heikompien opiskelijoiden kohtaamiseen ja tukemiseen. Osa opettajista kokee avuttomuutta tai riittämättömyyttä siitä, etteivät he osaa vastata tuen tarpeeseen.

Tuntuu, on niin kun vähän niinku avuton olo usein sen suhteen, että, että mitä tarjois kelle ja miten. (H1)

Aineenopettajien osaamisen taso vaihtelee kuitenkin yksilöittäin. Joillekin tukeminen tuntuu luontevalta osalta omaa opetustyötä. Opiskelijoiden henkilökohtaiselle kohtaamiselle riittää aikaa, ja se koetaan myös merkitykselliseksi.

Tukeminen on erilaisten tehtävien valitsemista, erilaisten sanavalintojen valitsemista, ohjaamista siihen suuntaan mitä, mitä mun mielestä opiskelijan kannattais tehdä, öö

keskusteluttamista, öö ohjata kirjottamaan tai piirtämään sellast ihmistä joka ei sitä muuten tee, tota. --- jokainen kohdataan niin, niinku sil hänen tavalla ja tasolla. (H3)

Niinku siel tunnilla, mä pystyn kohtaamaan jokaisen opiskelijan siel ihan henkilökohtasesti, ja mä en tiedä miten se sit tapahtuu, mutta (nauraa) mut se tunti riittää siihen. (H3)

Silloin, kun opettajat eivät tunne opiskelijoita, he eivät tunnista tuen tarvetta, eivätkä osaa ohjata opiskelijoita eteenpäin tuen äärelle. Tämä herättää huolta opiskeluhuoltohenkilöstössä; miten saada kaikki tukea tarvitsevat opiskelijat tuen piiriin?

Et on varmasti paljon opiskelijoita, jotka ei, jotka tarvis tukee, mut ne ei vaan ohjaudu mihinkään. (H7)

Puutteita opettajien osaamisessa nähtiin myös siinä, ettei heillä yleensä ole tarpeeksi tietoa yleisistä oppimisvaikeuksista tai neuropsykiatrisista erityispiirteistä. Opettajien osaamisen lisääminen koettiin tärkeäksi kehityskohteeksi, jotta opiskelijoiden kohtaaminen ja ohjautuminen tuen piiriin paranisi.

Must tuntuu, jos mä vertaan alakoulu, yläkoulu ja lukio-opettajii, nii alakoulussa on hirveen hyvät tiedot opettajilla niin kun erilaisist oppimisvaikeuksista, neuropsykiatrisista haasteista ja näin --- Ja yläkouluskin opettajat ehkä enemmän on niist kartalla, kun sitten lukiossa --- et mä ajattelen, et myös semmost konsultatiivista työtä, että niinku, et veis sellast tietookin ehkä tonne opettajien puolelle, että, et mikä on vaikka joku Asperger tai miten hahmotusvaikeus näkyy --- tääl on niin moninainen aines, nii sit et opettajil olis se tieto, jolloin on helpompi vastaa siihen opiskelijoiden tarpeeseen (H7)

Huolta opettajien osaamisessa herättää myös se, etteivät kaikki opettajat tunne kunnolla lakeja tai opetussuunnitelman perusteita, joiden puitteissa opetustyötä tehdään.

Esimerkiks meidän, niinku ihan viranhaltijatkaan, niin ne ei tunne lukiolakia, ne ei tunne lakia ylioppilaskirjotuksista, ne ei välttämättä tunne myöskään opetussuunnitelman perusteita, perust- perusteita niin hyvin, et he pystyis niinku suoraan ajattelemaan, et okei, että, et näin pitää tehdä, koska tää on niinku --- Et mitkä laaja-alaset tavoitteet, nii et ne on kaikille, kaikkeen opetukseen. (H8)

Lukion muiden työntekijöiden puheessa aineenopettajista korostuu piirre, että aineenopettajien työssä tärkeintä on vain tietyn aineen sisältöjen opetus, jolloin muut työhön liittyvät asiat, kuten heikompien opiskelijoiden tukeminen tai yhteinen suunnittelutyö, häiritsevät tätä ydintyötä. Tästä koostuu neljäs tuen haastekokonaisuus, opettajien asenne. Aineenopettajien arvot ja asenteet tuen ilmiöihin liittyen näyttäytyvät

kovemmilta kuin opiskeluhuoltohenkilöstöllä. Koska aineenopettajien osaaminen perustuu aineenopetukseen ja sisältöihin, tukemista ei välttämättä koeta kuuluvan omaan työnkuvaan.

Et tääl on jotenkin, jos mä niin kun puhtaasti katon omasta näkökulmasta, ja ehkä vähän yleistänkin, niin enemmän sitä, et he on tullu tänne opettamaan tätä ainetta, ja oppilas on täällä itseohjautuva ja opiskelee sen aineen. (H7)

Mut et ihan oikeesti on jouduttu opettajakunnalle noissa tilaisuuksissa, ihan siis niinku perustelemaan, et esimerkiksi, et ohjaus on kaikkien asia. Kun ohjaus mielletään opinto-ohjaukseksi, ja ei kuulu mulle, mä opetan mun ainetta, mun ei tarte ohjata mitään, et ohjatkaa te niitä opintoja, että mä vaan oon sisällöissä kiinni. (H8)

Osalle opettajista opiskelijoiden yksilöllinen kohtaaminen tuntuu kurssien arjessa mahdottomalta, eikä opiskelijoiden kuulumisten kyselymistä koeta merkitykselliseksi osaksi omaa opetustyötä. Opiskeluilmapiiriin rakentamiseen ja sosiaalisuuteen ei kursseilla kannata käyttää aikaa, sillä ryhmä vaihtuu kuitenkin muutaman viikon päästä.

Ja seki on rajallista paljon niin kun kurssin alussa voi käyttää siihen, että noh, nyt leikitään lauletaan yhdessä ja tutustutaan toisiimme, nii ei siihen kauheesti voi käyttää aikaa. Etenki ku tietää, että kuus viikkoo menee, nii taas tää hajoo tää ryhmä --- nii, nii siinäkin, niinku että, et onks se [oppiaine] kuitenkin se ikään ku se aine, mitä, mihin se aika pitäs käyttää, vai se, tähän kaikkeen niin kun sosiaaliseen --- Ei niitten tarvikaa tulla siel toisella puolella luokkaa olevan tyytin kans nyt niin tutuks tän yhen kurssin takia --- Et käytetään sitte kuitenkin siihen asiaan sitä aikaa. (H1)

Eihän niihin millään saa, et pitäis olla niin kun, joku ihan että oikeesti menis joka tunti jonku viereen jututtamaan, ja sit, ehkä se nyt sit on häiritsevää niitten opiskelijoitten mielestä, et mitäs toi tulee tohon hutsimaan. Koska se, sitä ei luonnostaan synny niis isoissa koko ajan vaihtuvissa ryhmissä. (H1)

Opettajien asenteeseen liittyy myös vallitseva lähtöoletus siitä, että opiskelijat ovat lukioon tullessaan jo itseohjautuvia, ja heillä on valmiiksi hyvät oppimisen taidot. Todellisuudessa kuitenkin opiskelijoiden osaamisen taso vaihtelee suuresti, ja lukiolaisten joukosta löytyy monia, joilla oppimisen, elämänhallinnan ja toiminnanohjauksen taidot ovat vielä hakusessa.

Nyt niit opiskelijoita tulee paljon, jotka on niin kun hämmästyksissään sen oman oppimisensa kanssa --- Mä en tiedä, ja must tuntuu, et tääl on vähän semmonen vallitseva ajatus, et ne tavat on jo olemas, ku opiskelija tänne tulee. Sitte kyl niinku ainaki omas työssä näkyy se, et siihen on tosi paljon tarvetta. Ja mä ajattelen sitä, et se on vähän niinku osa ennalta ehkäisevää mielenterveystyötä. (H7)

Meil on opettajakunnassa ikävä kyllä, nii meil on osalla vähän sellanen henki, kun ne [ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat] tulee, että vaatimukset on vähän samoja ku

abiturienteille. Et ei osata ajatella sitä, että mitä ne on siel perusopetuksessa niinku tehny, ja nyt ku ne tulee tänne, nii voisko olla vähän semmosta kevyempää --- pitäis, tota enemmän kysyy opettajilta just siitä näkökulmasta, että, että teettäisittekö esimerkiksi ää alakoulun kolmasluokkalaiselle samanlaisen kokeen kuin teettäisitte kuudesluokkalaisille? Tai kohtelisitteko, koska samast samasta kasvustahan täs on niinku kysymys, vaikka, ei voida ajatella, et okei no ne on lukiolaisia, ne kaikki tyynni ne osaa, osaa ja hallitsee (H8)

Aineenopettajien kanssa keskustellessa yleisesti lukion tuesta ja yhteiskunnallisesta muutoksesta tuen painottamiseen, nousi heillä huoli lukion tukijärjestelmän kehityksestä liian hoivaavaksi. Opettajia mietitytti se, kuinka pitkälle oikeastaan lukiossa pitää opiskelijoita tukea. Huolenaiheena on, etteivät lukiolaiset opi ottamaan vastuuta omasta elämästään ja opiskelustaan, eikä liian hoivaava ote valmista heitä työelämään.

Toisaalta sitä jos miettii, että kuinka pitkälle sen tuen tarvii mennä --- Mun mielestä niinku oikeen hyvä kysymys, että, et tavallaan, ei se saa mennä niinkään pitkälle, että opiskelijoilla on pieniäki vaikeuksia, se saa kaiken mahdollisen tuen niinku jatkuvasti, ja se ei niin kun opi semmosta, että hänen pitää ite ottaa itseensä niskasta kiinni, ja tehä vaa enemmän töitä, jos on joku ongelma. Et se on aika raaka totuus, että sitten kun mennään työelämään, nii ei siellä oo mitään lisäaikoja sen takia, että jos on joku oppimisen vaikeus tai muuta --- minun mielestä on niin kun niin että, et niin kun, me ei voida liian pitkälle sitä myöskään viiä. Et se on vaan, se on vaan huono säkä, jos on saanu semmosen perimän ku on, mutta joskus se elämä on semmosta. (H2)

Tukee ei missään tapauksessa pidä kehittää vaatimustason laskemisena, opiskelijan vastuiden vähentämisenä, eikä opiskelijan työmäärän vähentämisenä --- Kun mun mielestä täs nyt ollaan menos semmoseen niinku hoivaavaan suuntaan, ja opiskelijahan ottaa just niin paljon vastuuta, kun sille annetaan --- Kyl mä, kyl mä pelkään, että tää menee semmoseen hoiva- hoivasuuntaan, enemmän tämmöseen niinku kädestä pitämiseen siin opiskelussa (H3)

Aineenopettajien puheessa nousi esiin myös huoli oman työnkuvan laajenemisesta. Aiemmin työ on ollut yksinkertaisempaa, ja opettaja on saanut keskittyä opettamiseen. Nykyään opettajalta vaaditaan yhteistyötä sekä lukion muiden työntekijöiden että lukion ulkopuolisten sidosryhmien kanssa.

Ennen, kun alotin, niin se työ oli aikalailla sitä, että, et mene luokkaan, älä tee mitään laitonta, noudata opsia, täs oli ne ohjeet.

Nora: Ja sillä hyvin menee.

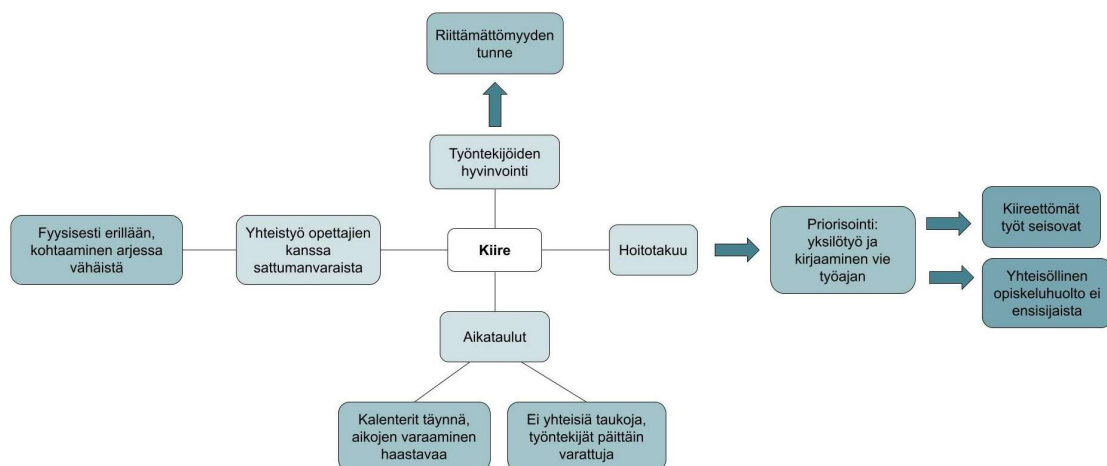
Ja hyvin meni. (molemmat nauraa). --- Kyl mä pelkään --- et työ pirstaloituu. Se, se pirstaloituminen on niinku nyt jo hyvässä vauhdissa, et kaikenlaista, kaikenlaista kummallista pikku sälää, mille ois naurettu viistoist vuotta sitte --- Niin ois naurettu pihalle ihmisiä, jotka ehdottaa semmosia asioita, mitä nyt joutuu tekemään. (H3)

Osa lukion työntekijöistä on kuitenkin harmissaan siitä, että opettajakunnassa on yleisesti havaittavissa muutosvastarintaa. Yleisesti huolestutti se, että kaikki opetuksen ulkopuolella oleva työ koetaan ylimääräisenä, eivätkä opettajat välttämättä koe kehittämis- tai suunnittelutyötä osaksi omaa työtään.

Mun mielestä on siinä mielessä hyvä, että silloin [kiky-ajalla] on ikään ku selkeesti ylhäältä päin tullutta aikaa yhdessä kehittämään ja tehdä asioita. Että totaa, et et ilman sitä, niin on kauheen vaikee ikään ku sitouttaa opettajakuntaa tekemään mitään, niinku he kutsuu aina ”ylimäärästä”, vaikka se on oikeesti niinku ihan tän päivän ihan opettajan työnkuvaan kuuluvaa. (H8)

6.2.3 Tukemisen haasteita opiskeluhollossa

Opiskeluhollossa kaikki tukemista haastavat tekijät ovat yhteydessä ajanpuutteeseen ja kiireeseen. Työntekijät ovat kiireisiä ja osa myös kuormittuneita. Kuviossa 8 on koottuna kiireen yhteydet ja vaikutus opiskeluholtohenkilöstön työhön.



Kuvio 8. Kiire tukemisen haasteena opiskeluhollossa.

Alla opiskeluholton työntekijä kertoo IPC-lyhytintervention käytöstä opiskelijoiden masennusoireilussa.

Toistaseks mä oon alottanu sitä vaan yhden lukiolaisen kaa, että täs ei nyt oo ollu sellasii, ehkä ihan siihen niinku sopivia henkilöitä, ja sit ku se edellyttää, että mun pitäisi tavata viikottain, nii se on mun kalenterissa mahotonta. Mä en pysty antaa niinku viikottaisii aikoja

oikeen, muut ku ihan äärimmäisessä hädässä. Mut tietysti se on semmonen, mistä muuten ottaa elementtejä omaan työhön. (H7)

Aikaresurssien vähyys vaikuttaa myös työntekijöiden jaksamiseen omassa työssään.

Osa kokee riittämättömyyttä siitä, että ajanpuutteen vuoksi kaikkeen ei voi ehtiä, ja auttamista on pakko priorisoida. Työtä ei aina pysty tekemään niin hyvin, kuin itse haluaisi.

Tietysti toi niinku mun suuri alue ja oppilasmäärä aiheuttaa sen, et mul on, mul on tyylä puoltoista päivää per koulu aikaa joka viikko, koska sit mul on, se kirjaamistyö vie tosi paljon myös, nii se resurssi on aika vähästä, ja siit kärsii kaikki. Sekä minä työntekijänä, että henkilökunta koulus ja oppilaat. (H7)

Et sit me perutaan niitä, jotka ei oo akuutteja, että, että ei, seki on sit tietenki välillä, välillä joutuu tekee sitä, et perumaan jotakin, tulee joku vielä akuutimpi asia, mihin vastata. (H4)

Ajanpuute vaikuttaa myös siihen, mihin opiskeluhuollon työaikaa käytetään. Hoitotakuun vuoksi lukiolaisten pyynnot psykologille ja kuraattorille ovat aikataulutuksessa ensisijaisia. Yksilötyössä aikaa kuluu aikojen varaamisessa kalenterin järjestelyyn, opiskelijan tilanteeseen perehtymiseen ja tapaamiseen sekä kirjaamistyöhön. Yksilöaikoja varatessa haasteena lukiolaisilla on se, että harva haluaa olla tunneilta pois.

Et saa, saa opiskelijoille ajat, ja välillä, sit ku opiskelijoillaki on hankala, ku sit moni haluaa olla siel tunneilla, on hirvee, niiden on ehkä vaikee olla pois. --- Sit ku sä yrität ettii niit aikoi, no mul on täällä, sit jos joku aika ei, et et tavallaan siin on paljon sellasta, ööh, sellasta sumplaamista, ja sitte seki vie totta kai omaa myös aikaa, resurssia se ku, niinku suunnittelee järjestää sitä omaa kalenteriaan, että. Ja sitte tietenki yrittää aina, yrittää tietenki aina, et löytyis, löytyis hyvä aika opiskelijalle, ettei se kokis sit että se on jostain pois. (H4)

Haasteita syntyy myös siitä, etteivät kaikki työntekijät pysty nipistämään työajasta osuutta tiedonhankinnalle. Yksilötyön luonne näyttäytyy reaktiivisena tulipalojen sammutteluna.

Et toki iteki niinku pitäisi perehtyä, mut se on vähän niinku mahotonta. Kaikke missä pitäs jotakin lukee ja valmistautuu ja selvittää, niin ei, mul ei ole käytännös mitään aikaa sellaselle. Et vielä, ku tulee nuoriiki erilaisilla ongelmilla, niin vaikka olis kuinka [ammattilainen], nii kaikest niist ei välttämättä ole tietoo eikä osaamista, pitäis ehtii lukee kirjallisuutta ja valmistautuu ja selvittää, nii siin kohtaa kyllä niinku kannan erittäin huonoo omaatuntoo siit, et en pysty. (H7)

Lukion opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2019) mukaan opiskeluhoitoa toteutetaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä yhteisöllisenä opiskeluhoitona. Yksilötyö vie kuitenkin opiskeluhoitohenkilöstön mukaan suurimman osan työajasta, eikä yhteisölliselle työlle riitä aikaa, mikä harmittaa haastateltavia. Yhteisöllisen työn hyvinä puolina nähdään se, että opiskeluhoitohenkilöstö tulisi tutummaksi yhteisössä, palvelutietoisuus paranisi, ja näin opiskelijat luultavasti myös löytäisivät itse paremmin tuen piiriin. Yhteisöllisen työn arvo nähdään erityisesti ennalta ehkäisevänä työnä. Alla opiskeluhoitoon työntekijä kuvailee opiskeluhoitoon yhteistä kehittämisprojektia ja sen etenemistä.

Meil on vähän viel lanseeraamatta tää koko, tää kamppis, ja tää ehkä kertoo siitä työstä. Että tää [yhteisöllinen työ] on niinku vahva ajatus ja, mut tuntuu, et ei oo niin kun, öö, resurssii aikaa semmosta niinku et me niin kun yhdessä ehittäis sitte kehittää ja tehdä sitte, sitte. Et se niin paljon menee, et sit ku on se aika, nii meidän täytyy pohtii niit yksilöllisii juttui, ja keissejä laittaa eteenpäin. (H4)

Motivaatiota ja innokkuutta yhteisöllisen opiskeluhoitoon palveluiden kehittämiseen työyhteisöstä löytyisi, mutta siihen tarvittaisiin enemmän aikaresursseja.

6.3 Erityisopettajan työnkuva lukiossa mietityttää ja herättää toiveita

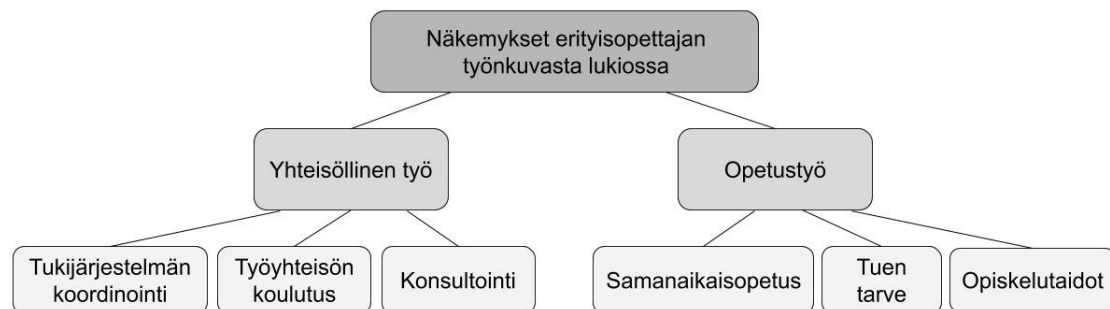
Se erityisopettaja varmaan ois joku, joka jotenkin kertoo muulle henkilökunnalle, että mitä erityisopetus on, mitä tuki voi olla, ja sitten se jonkunlaista, aahm, oppimisen taidot -pajaa pitää, ja näin. (H3)

Erityisopettaja nähdään yleisesti lukion työyhteisössä tarpeellisenä ja toivottuna jäsenenä. Erityisesti opiskeluhoitohenkilöstön puheessa erityispedagogisen osaamisen puute on huomattu opiskeluhoitoryhmässä, ja sen lisääntyminen nähdään merkittävänä parannuksena koko työyhteisön kannalta.

Kyl mä niinku opiskeluhoitollisesti nii nään sen erityisopettajan, tai lainvelvotteen siihen, niin tosi hyvänä juttuna, et kyl se on semmonen niinku pompsi, mikä tästä tavallaan lukion opiskeluhoitotyöstä on vahvasti puuttunu, et ei, ei oikeestaan niinku meistä kellään tällä hetkellä oo sitä, niinku osaamista siihen. (H6)

No kyllä koen, et siit on just siihen niin kun opiskelijoiden oppimistaitojen -valmiuksien tukemiseen, et on tavallaan se puuttuva lenkki niinku sanoin tästä meidän opiskeluhuoltoporukasta, että saadaan, saadaan niinku opettajille sitäkin tukea ja apua, mitä, mitä ehkä niinku aikasemmin ei oo ollu. Et kyllä, kyl koen, et se on tosi hyvä ja tärkeä, tärkeä, jos semmonen, tai kun semmonen tähän niinku saadaan. (H7)

Eri ammattiryhmien näkemykset erityisopettajan tulevasta työnkuvasta voidaan jaotella kahteen kategoriaan: opetustyöhön ja yhteisölliseen työhön. Kuviossa 9 on esitelty kategoriat sekä niiden sisältämät alakategoriat.



Kuvio 9. Näkemykset erityisopettajan työnkuvasta.

Opetustyöhön liittyvät näkemykset ja toiveet voidaan jaotella opiskelutaitoihin, tuen tarpeeseen sekä samanaikaisopetukseen. Lähes kaikki haastateltavat mainitsivat erityisopettajan työkuvaan sopivaksi työtehtäväksi opiskelutaitojen opettamisen.

Just se oppimisen tukeminen, niiden niinku strategioiden kautta olis tärkeätä ja senhän, se voi olla yksilöohjausta tarpeen vaatiessa, mut kylhän siit voi tehdä ryhmiäkin. Ja sit mun kokemuksen mukaan se ei oo niin kun riittävää, että kerrotaan, et meil on tällasii ja tällasia ja tää varmaan sosis sulle, vaan niit pitää niinku harjotella sen nuoren kanssa. (H7)

Opiskelutaitojen opettamista voisi haastateltavien mukaan toteuttaa sekä yksilötyönä sekä pienryhmissä Oppimisen taidot -valinnaiskurssin lisäksi.

Tuen tarpeeseen liittyvissä toiveissa korostui, että erityisopettaja koetaan erityisesti aineenopettajien keskuudessa ihmisenä, joka "ottaa kopin" tukea tarvitsevista opiskelijoista. Tähän liittyivät tuen tarpeen tunnistaminen, taustalla olevien syiden selvittäminen sekä tuen tarpeeseen vastaaminen.

No sit se hylätyt kurssit aiheuttaa hirveätä stressiä opiskelijoille, nii mä en tiää, oisko siin joku niinku systeemi, et, et se olis sen erkan niinku semmosta -- et sen vastuulla olis jotenkin sen kartottaminen, et mist oli kysymys, olitko keuhkokuumees sairaalas vai onko oppimisvaikeus vai onko mielialan laskuu, jollon voi ohjata eteenpäin. Et jotenki semmonen niin kun, et se olis semmonen portti siinä, et kun ei päästä läpi, niin miksi. (H7)

Et sen lähinnä huomaa, et, et osa on niin valtavan hitaita. ---- Ja ne ei niinku vaan pääse alkuun -- Et varsinki tommosii minä toivoisin erityisopettajaa. Se ottas ne, joilla on toi, että ne ei taho hahmottaa vaikka sitä olennaista asiaa pitkästä tekstistä, että. (H2)

Tuen tarpeen tunnistaminen ja siihen vastaaminen voisi aineenopettajien mielestä toimia myös kursseilla samanaikaisopetuksena. Erityisopettaja olisi kurssilla se, joka tuntee kaikki opiskelijat, ja pystyy seuraamaan opiskelijoiden oppimista, kun aineenopettaja keskittyy asiasisältöjen opettamiseen.

Et se jotenki seulois ja olis sillai, mä en tiää ku tää on nii iso lukio, mut ois joku systeemi, millä sil ois käsitys siit oppilasaineksesta. Mä en tiedä seulat, ööh, jonkunlaiset haastattelut kurssien kautta, niinku, et olis samanaikaisopettajana, ja sieltä pystyis bongaamaan niitä potentiaalisii tuen tarvitsijoita, et mun mielest se on tosi isos avainasemas, et se opettaja tuntee ne oppilaat, eikä se oo sen varassa, et se oppilas välttämättä itse oivaltaa, että tulen erityisopettajalle. (H7)

Samanaikaisopetus erityisopettajan kanssa herätti aineenopettajissa ristiriitaisia tuntemuksia. Osa kokisi samanikaisopetuksen oman työn kannalta hyödylliseksi, kun taas osalle ajatus erityisopettajasta omalla tunnilla tuntui vieraammalta.

No ihan vaikka siitä, et erityisopettajan sais, varsinki ekan vuoden opiskelijoitten kanssa tänne luokkaan. Et kun luokassa tehään vaikka jotain tehtäviä, niin se on jotenki näissä reaaliaineissa se on silleen hankalampi niitä tehtävii tarkistaa, ku jossain matematiikassa, jossa on eksaktit oikeet vastaukset, nii siinä pystyy kattomaan sen aika nopeestikin, no kuinka se on edenny siinä laskussa, ja jaa, tällä ei suju. Mut sitten taas reaaliaineissa, kun ne kirjottaa pitkää avointa vastausta sinne niitten läppärille tai vihkoon, nii kuinka siitä nopeesti sitten poimit sen, että, et kuinka se sujuu. (H2)

Ja toivottavasti saadaan niinku lisää resurssia hänelle siihen, että olis niin kun aikaa tosiaan tulla vaikka sinne tunnille tai muuta. Taikka pitää jotain tukiopetusryhmiä ja ainees- eri aineista mis olis se opettaja ja sit se erityisopettaja vaikka paikalla molemmat. (H1)

Aa, no tota, yhteisopettajuutta mä en sit taas liittäis erityisopetukseen lukiossa. Yläkoulussa ehdottomasti, mutta tota mun mielestä lukiossa yhteisopettajuus ois sit enemmän niinku aineenopettajien välistä. (H3)

Toiseksi erityisopettajan työnkuvan osaksi muodostui yhteisölliseen työhön liittyvät näkemykset. Erityisopettajalta toivottiin konsultaatioapua sekä mahdollisesti aineenopettajien kouluttamista opiskelutaitojen ohjaamiseen sekä oppimisen haasteiden

tunnistamiseen liittyen. Erityisopettaja voisi toimia yhteisössä tukijärjestelmän koordinaattorina, jolla olisi kokonaiskuva lukion tuen tilanteesta. Lisäksi erityisopettajan osaamista kaivattiin tuen järjestelmän suunnitteluun.

Niin se, että et hän [erityisopettaja] ikään kun koordioi siellä ja hän vastaa siitä ja se, että [esimies] voi vaan ikään ku niinku linjata ja katsoa ja keskustella. -- Eli just nimenomaan se, että semmonen, joka pitäis niitten erilaisten tukimuotojen niinku kaikki langat käsissään, sit kehittäis sitä lukion erityisopetusta ja niit tuen muotoja, sitte niinku yhdessä tietysti [esimiehen] kanssa, mut et sitte ehdottomasti niin kun opojen ja aineenopettajien kanssa, et mikä niinku tässä, tässä aineessa olis nyt niit semmosia menetelmiä, mitä vois. (H8)

Erityisopettajan kanssa tehtävä yhteistyö herätti aineenopettajissa myös hämmennystä. Tulevassa erityisopettajan työnkuvassa haastateltavia pohditutti erityisesti se, ettei yksi erityisopettaja voi hallita kaikkien aineiden sisältöjä lukiotasolla. Nähtiin, että lukion erityisopettajan työnkuvan täytyisi jollain tavalla olla erilainen kuin peruskoulussa.

Mut sekihän se tietysti on et kun eihän erityisopettaja, kukaan, nii kaikkia lukion aineita lukiotasolla pysty itse opettamaan (nauraa). (H1)

Koska, koska tota, kai sen tuloksen pitäis olla jotenki yleis- yleistettävissä, edes minun päässä, et, et mä en pääse täst ristiriidasta niinku yli. Mielenkiinnolla odotan, että mitä se sit tulee olemaan. (H3)

Ehkä niinku jos tääl lukioon tulevaa erityisopettajuutta miettis, niin ei varmasti löydy sellasta, sen tyyppistä niinku ratkasua, et mikä ehkä niinku yläkouluissa tai joskus on ollu, et mennään erityisopettajalle tekemään jotain tiettyjä juttuja, koska ei, ei niinku, kyl se aineenopettajien aineenhallinta, oppiaineen hallinta on kuitenkin niinku -- yliveräinen. Nii, et ei sellast erityisopettajaa löydykää, joka opettais matikan paremmin ku matikan aineenopettaja. (H7)

7 Luotettavuus

7.1 Tutkimusasetelman luotettavuus

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena. Tapaustutkimuksen tavoitteena on kuvata ja selittää tutkittavaa ilmiötä tietyn tapauksen, tässä tutkimuksessa yhden Uudellamaalla sijaitsevan lukion, kontekstissa. Tämän tapaustutkimuksen tutkittavana ilmiönä toimii tuen kokonaisuuden rakentuminen lukiossa.

Tutkimuksen aineisto on kerätty teemahaastattelun avulla. Aineiston keruun luotettavuuteen liittyy se, miten haastattelut on toteutettu, ja kuinka ne edustavat tutkittavaa ilmiötä ja haastateltavia. Teemahaastattelussa luotettavuutta lisää se, että vastausten voidaan tulkita edustavan vastaajan puhetta itsessään, sillä haastattelun struktuuri on avoin, mikä mahdollistaa keskustelunomaisen ja vapaan tilanteen, jossa haastateltava voi puhua omin sanoin omana itsenään (Eskola & Suoranta, 1998, 87). Toinen luotettavuutta lisäävä piirre teemahaastattelussa on se, että jokaisen haastateltavan kanssa on keskusteltu samoista asioista (Eskola & Suoranta, 1998, 87). Teemahaastattelun dynaaminen struktuuri mahdollistaa kuitenkin tarvittaessa myös joustoa haastattelutilanteissa (Eskola & Suoranta, 1998, 86). Joustavalla ja keskustelunomaisella haastattelutilanteella voidaan mahdollistaa luottamuksen ilmapiirin syntyminen haastattelijan ja haastateltavan välille. Luotettavuustarkastelussa tulee kiinnittää haastattelun osalta erityistä huomiota haastattelijan rooliin (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 68). Haastattelijä toimii tilanteessa keskustelun johdattajana, ja teemahaastatteluun liittyvän struktuurin avulla haastattelijä pitää keskustelua tutkimukselle olennaisissa aiheissa.

Pohdin omaa rooliani haastattelijana jo paljon ennen haastattelujen alkua. Olen tavallisesti keskusteluissa melko helposti äänessä. Halusin siksi kiinnittää erityistä huomiota siihen, että annan keskustelussa mahdollisimman paljon tilaa haastateltavien puheelle ja kokemuksille. Pilottihaastattelun avulla pääsin harjoittelemaan sitä, kuinka voin itse keskustelussa keskittyä haastateltavan kuuntelemiseen, ja kommentoimisen sijaan esitän mieluummin tarkentavia kysymyksiä. Pilottihaastattelu auttoi myös tarkentamaan haastattelun struktuuria. Harjoittelun tuloksena pääsin vielä tarkentamaan kysymysten

asettelua ja sitä, miten kysymykset kannattaa muotoilla, jotta ne ovat selkeitä ja ymmärrettäviä. Pilottihaastattelu auttoi myös tarkentamaan haastattelun näkökulmaa, ja jätin pari tutkimustehtävän kannalta epäolennaisia aiheita kokonaan pois.

Tutkimuksen haastatteluissa on edustettuna useampi lukion ammattiryhmä. Useaa eri ammattiryhmää haastatteleamalla halusin tuoda esille mahdollisimman monen lukion ammattiryhmän äänen, jotta tapauksena toimivan lukion tukijärjestelmästä olisi mahdollista saada kattava ja kokonaisvaltainen kuva, joka vastaa todellisuudessa lukion tuen tilannetta. Eskola ja Suoranta (1998, 2015) muistuttavat, että laadullisessa tutkimuksessa aineisto kertoo rajatusta tapauksesta. Tässäkin tutkimuksessa itse aineisto on rajattu yhteen lukioon ja sen työntekijöihin. Näkökulmaksi valikoitui nimenomaan ammattiryhmien näkökulma, sillä he toimivat kontekstissaan tuen toteuttajina. Analyysivaiheessa aiheita tuli rajattua entisestään tarkentumaan nimenomaan tukijärjestelmän kannalta olennaisiin ilmiöihin, vaikka aineistosta olisi löytynyt useita muitakin mielenkiintoisia näkökulmia.

Tässä tutkimuksessa haastattelijana ja tutkijana on toiminut koko prosessin ajan sama henkilö, mikä mahdollistaa sen, että aineisto on tullut matkan varrella itselleni erittäin tutuksi. Eskola ja Suoranta (1998, 210) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuuden kannalta keskeisin tekijä on tutkija itse. Tutkijana olen pyrkinyt myöntämään ja tunnistamaan oman subjektiivisen vaikutuksen tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tutkija toimii laadullisessa tutkimuksessa merkittävänä tutkimusvälineenä, (Eskola & Suoranta, 1998, 2010), ja luotettavuuden lisäämiseksi olen pyrkinyt kuvaamaan analyysin vaiheet mahdollisimman tarkasti. Analyysin luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään myös sillä, että koodasin aineiston kokonaisuudessaan kahteen otteeseen, jotta koko aineisto on koodattu läpi samalla tavalla.

Tutkimuksen tulokset kuvaavat kontekstina toimivan lukion tukijärjestelmää ammattiryhmien näkökulmasta. Tulosten luotettavuus perustuu laadullisessa tapaustutkimuksessa analyysin tarkkaan kuvaukseen ja selittämiseen. Tämän tutkimuksen tavoitteena on lisäksi tutkimustulosten siirrettävyys toiseen toimintaympäristöön. Vastuu tulosten siirrettävyyden arvioinnista siirtyy kuitenkin lukijalle (Eskola & Suoranta, 1998, 68). Tutkimuksen toteutuksen tarkalla kuvailulla olen pyrkinyt mahdollistamaan vastaavanlaisen tutkimuksen toteuttamisen muissakin suomalaisissa oppilaitoksissa.

7.2 Tutkimusasetelman eettisyys

Tutkijan täytyy kiinnittää huomiota tutkimusasetelman eettisyyteen tutkimuksen eri vaiheissa. Haastateltavien hankkimiseen liittyvää eettisyyttä pyrin parantamaan selkeällä viestinnällä ja avoimuudella. Lähetin haastateltaville haastattelukutsun, joka löytyy liitteestä 2. Siinä kerroin haastateltaville etukäteen, mistä tutkimuksessa on kyse, mikä on sen laji sekä mikä on tutkimuksen taustalla toimiva organisaatio. Avasin tutkimuksen aiheita haastattelukutsussa, ja kannustin ottamaan yhteyttä, mikäli jokin asia jäisi pohdittamaan. Osa haastateltavista toivoi, että voisi tutustua haastattelun struktuuriin ennen haastattelutilannetta, joten lähetin sen kaikille haastateltaville etukäteen.

Tutkimukseen osallistuminen voi tuntua jännittävältä, ja tutkimuksen luotettavuuden kannalta on ehdottoman tärkeää, että haastateltavat rohkenevat puhumaan myös ilmiöön liittyvistä haasteista tai epäkohdista. Eettisyyteen kuuluu lupaus haastattelun luottamuksellisuudesta. Haastateltavien kannalta on erityisen tärkeää, ettei heitä voida tunnistaa lopullisesta tutkimusraportista, ja heidän anonymiteettiään suojellaan. Haastateltavia ei mainita tutkimuksessa nimeltä, vaan heistä esitellään vain edustettu ammattiryhmä. Anonymiteettia suojatakseni en myöskään mainitse tutkimuksen kontekstina toimivaa lukiota tai sen kuntaa, sillä osa ammattiryhmistä on sellaisia, että niitä edustaa lukiossa vain yksi henkilö. Samasta syystä en ole tulossiosiossa laittanut haastattelusitaatteihin suoraan näkyviin haastateltavien ammattiryhmiä. Lukion sijainti Uudellamaalla on mainittu siitä syystä, että sillä voidaan perustella lukion olevan tyypillinen tapaus omassa maakunnassaan. Tämä mahdollistaa myös tulosten siirrettävyyden ja vertailun, mikäli Uudenmaan lukioista tehdään lisää tutkimusta tulevaisuudessa.

8 Pohdintaa

Tämän tapaustutkimuksen tuloksena lukion tukijärjestelmä näyttäytyy rakentuvan kerroksellisenä kokonaisuutena. Rakenteellisia tasoja on kolme: yksilöllinen tuki, tuki ryhmässä sekä tuki lukion rakenteissa. Yksilöllinen tuki voidaan jakaa vielä kahteen osaan, jossa sisempi kerros on nimetty rajapinnaksi. Siinä tukea toteuttavat ammattiryhmät toimivat osana opiskelijoiden jokapäiväistä arkea ja ovat merkityksellisessä asemassa opiskelijoiden tuen tarpeen tunnistamisessa ja eteenpäin ohjauksessa. Rakenteiden tasolla tuki toteutuu enimmäkseen suunnittelu- ja kehittämistyönä, joka konkretisoituu tuen alemmilla tasoilla.

Tukemisen keinot eivät jakaudu tukijärjestelmän kerroksissa tai sen osissa tasaisesti. Opiskeluhuollon yksilötyössä on selvästi monipuolisin tuen keinovalikoima, kun taas opetuksessa yksilöllisen tuen toteutumiseen keinoja on vähän. Tukemisen keinot painottuvat opetuksessa ryhmässä annettavaan tukeen, kuten eriyttämiseen. Lukiossa tukemista mahdollistavia tekijöitä löytyi aineistosta neljä: työntekijöiden osaaminen, hyvä työilmapiiri, pienet ja pysyvät opetusryhmät sekä opiskeluhuollon näkyvyys yhteisössä.

Tukemista haastavat tekijät voidaan jaotella kolmeen ryhmään: lukion tukijärjestelmää haastaviin ulkoisiin tekijöihin, opetusta haastaviin tekijöihin sekä opiskeluhuoltoa haastaviin tekijöihin. Lukion ulkopuolisia haasteita ovat resurssit ja ylioppilaskirjoitukset, jotka haastavat lakien ja normien velvollisuuksien toteutumista. Opetuksessa suurin tukemista haastava tekijä on se, ettei opettaja tunne opiskelijoita. Tämä vaikuttaa siihen, ettei tuen tarvetta välttämättä osata tunnistaa eikä siihen myöskään osata vastata. Opiskeluhuollossa tukemista haastoi liian pieni aikaresurssi ja siitä johtuva työntekijöiden kiire. Liian kova kiire vaikuttaa siihen, että opiskeluhuollon henkilöstön työaika kuluu yksilötyössä, eikä yhteisölliselle opiskeluhuoltotyölle riitä aikaa.

Näkemykset erityisopettajan työnkuvan rakentumisesta voidaan jaotella kahteen osaan: opetukseen ja yhteisölliseen työhön. Opetustyöhön liittyvät toiveet samanaikaisopetuksesta, opiskelijoiden tuen tarpeen tunnistamisesta ja siihen vastaamisesta sekä opiskelutaitojen opetuksesta. Yhteisölliseen työhön liittyviä toiveita erityisopettajalle ovat tukijärjestelmän koordinointi, työyhteisön kouluttaminen sekä konsultointi.

Tämä tutkimus on tehty suomalaisen lukion kannalta mielenkiintoisessa muutoksen ajassa, tietynlaisessa väli-tilassa. Lukioissa on painittu laajan uudistushankkeen myllyryksissä jo vuodesta 2017 lähtien, ja muutosprosessien rinnalla on perustyöllä täytetty myös lukion yhteiskunnallista tehtävää laajan yleissivistyksen vahvistamiseksi (Opetushallitus, 2019). Tämä tapaustutkimus toimii tilannekuvana tästä ajasta yhden oppilaitoksen ja sen henkilöstön näkökulmasta.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tehdä näkyväksi lukion tukea ja jäsentää tukijärjestelmän kokonaisuutta. Tutkimustulokset tekevät näkyväksi lukion arkea tukemisen näkökulmasta. Suorituskeskeisyys, kiire sekä suuret ja vaihtuvat ryhmät ovat asioita, jotka näkyvät lukion arjessa, ja vaikuttavat tuen toteutumiseen. Toivon, että tulokset toimivat herätyskellona suomalaisen lukiokoulutuksen tilasta; näihin asioihin kannattaa kiinnittää huomiota, ja niihin voi myös vaikuttaa. Jokaisen opiskelijan oppiminen ja hyvinvointi on sen arvoista.

Toiveenani on, että tutkielma voi toimia erityisesti tapauksena toimivan lukion, mutta myös muiden oppilaitosten tuen kehittämistyön välineenä. Mihin tukijärjestelmän kerrokseen ja niiden välisiin suhteisiin oppilaitoksessa täytyy kiinnittää huomiota, jotta opiskelijoiden tarvitsema tuki todella toteutuu? Haluan tutkielmani osalta olla mukana valtakunnallisessa lukion tuen muutosprosessissa ja tuoda esiin oppimisen ja hyvinvoinnin tuen yhteiskunnallisen merkityksen myös toisella asteella. Lukio-opiskelijat ansaitsevat laadukasta tukea, ja tämän tutkielman kautta haluan olla mukana muuttamassa lukiolaisten saaman tuen laatua paremmaksi.

Mahdollisia jatkotutkimusaiheita nousi tutkimusprosessin aikana useita. Tätä tutkimusta olisi mielenkiintoista lähteä jatkamaan tukijärjestelmän jäsentämistä syvemmälle: miten tukijärjestelmän eri kerrokset ovat vuorovaikutuksessa opiskelijaan? Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen systeemiteoriaan pohjaten olisi kiinnostavaa lähteä tutkimaan tukijärjestelmän tasojen todellisia vaikutuksia opiskelijan kehitykseen.

Samasta aineistosta riittäisi myös runsaasti tutkittavaa muistakin näkökulmista, ja lopullisen oman tutkimuksen näkökulman rajaaminen analyysivaiheessa vaati toden teolla pohdintaa. Erityisen mielenkiintoinen tutkimuksen näkökulma olisi diskurssianalyysi siitä, miten eri ammattiryhmät puhuvat opiskelijoista esimerkiksi vastuunkantajina, heikkoina opiskelijoina tai kasvavina yksilöinä. Toinen diskursiivinen näkökulma, johon aineistosta löytyisi analysoitavaa, olisi se, mitä diskursseja aineenopettajista käytetään. Mielenkiin-

toista olisi verrata, miten aineenopettajat puhuvat itse itsestään opettajana ja tuen tarjoajana, ja mitkä diskurssit korostuvat muiden puheessa aineenopettajista. Kolmantena itseäni kiinnostavana näkökulmana aineistossa olisi voinut pureutua tukemiseen liittyvään työntekijöiden väliseen yhteistyöhön ja sen toimivuuteen: miten yhteistyötä ja sen toimivuutta kuvaillaan? Miten yhteistyö rakentuu tukijärjestelmän eri kerroksissa ja osissa?

Saman lukion tuen tutkimista olisi mielestäni ehdottoman mielenkiintoista jatkaa. Tukijärjestelmän todellista toimivuutta ja tuen toteutumista tulisi kysyä myös opiskelijoilta. Tässä tutkimuksessa jouduin rajaamaan opiskelijoiden näkökulman pois, ettei tutkielma olisi paisunut liian laajaksi. Opiskelijoiden tietoisuutta ja kokemuksia tuesta olisi mielenkiintoista kuulla mahdollisimman laajasti. Palvelutietoisuuden tutkimisessa olisi mielekästä tutkia kaikkia lukiolaisia esimerkiksi kyselylomakkeen avulla. Lisäksi minua kiinnostaisi tarkempi kuvaus erilaisista kokemuksista tuen palveluista, mitä voisi kerätä haastattelemalla opiskelijoita.

Samaa lukiota olisi mielenkiintoista tutkia myös ajallisen kehityksen näkökulmasta, jolloin tutkimuksen näkökulmana voisi olla muutosprosessissa tehty kehittämistyö ja tuen toteutuminen. Lisäksi olisi erityisen mielenkiintoista kuulla, millaiseksi lukion erityisopettajan tulevaisuuden työnkuva todellisuudessa rakentuu, ja mitä haasteita työnkuvan rakentamisessa on kohdattu.

Viimeisenä jatkotutkimusaiheena nousi esiin tarve lukion tuen tutkimisen lisäämisestä valtakunnallisesti. Millaisena lukion tukijärjestelmä näyttäytyy muissa Suomen lukioissa? Onko tukijärjestelmän kerroksellisuus lukioita yhdistävä piirre, ja millaisista osista eri kerrokset rakentuvat? Tämän tutkimuksen kontekstina toimi Uudellamaalla tyypillinen lukio, mutta millaisia muita tapaustyppejä Suomen lukioiden kirjosta löytyy? Muiden lukioiden tukijärjestelmien tutkiminen mahdollistaisi myös jonkinlaista vertailua oppilaitosten välillä, ja pohdintaa siitä, millaisissa erilaisissa konteksteissa lukiot Suomessa toimivat. Onko muissa lukiossa samanlaisia haasteita tuen tarjoamisessa, ja miten niihin on vastattu?

Lähteet

- Antikainen, A., Rinne, R., & Koski, L. (2006). *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY 2000.
- Brinkmann, S. (2018). The Interview. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. (576-599). California: SAGE Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Greus, E., Ikonen, K., Ojala, S., Saarelainen, N. & Taipale, N. (2019). *Erityisopetus lukiossa. Kartoituksen yhteenveto*. Viitattu 25.3.2020. Saatavilla sähköisesti: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/erityisopetus-lukiossa-kartoitus-002.pdf>
- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineiston keruu*. (24-46). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (6. painos). (84-94) Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hallitusohjelma. (2015) Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 27.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Viitattu: 23.3.2020. Saatavilla sähköisesti: https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netiti.pdf
- Hallitusohjelma. (2019). Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:31. Viitattu 23.3.2020. Saatavilla sähköisesti: http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161931/VN_2019_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hautamäki, J. & Hiltavuori, T. (2015). Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpinä vaiheina peruskoulun kehitystä. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. (15-24). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Heikkinen, H. (1999). Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: SanomaPro.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* (54-77). Helsinki: Yliopistopaino.
- Iivonen, E. & Laitinen, K. (2019). Lapsen oikeudet opiskeluhuollon perustana. Teoksessa M. Hietanen-Peltola, M. Rautava, K. Laitinen & E. Aunio (toim.) *Kohtaaminen keskiössä – Lapsi- ja nuorilähtöisyys opiskeluhuollon palvelussa.* (69-75). Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Jahnukainen, M. (2015). Johdanto. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thunberg & M.-P. Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen.* (7-11). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kupiainen, S., Marjanen, J. & Ouakrim-Soivio, N. (2018). *Ylioppilaiden valintojen pyönteissä. Lukio-opinnot, ylioppilastutkiminto ja korkeakoulujen opiskelijavalinta.* Helsinki: Suomen ainedidaktiikan tutkimusseura.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2008). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito.* (9-38). Helsinki: Yliopistopaino.
- Lukiolaki (714/2018). Annettu Helsingissä 10.8.2018. Saatavilla sähköisesti: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714>
- Long, R. F., Huebner, E. S., Wedell, D. H. & Hills K. J. (2012). Measuring school-related subjective well-being in adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 50-60.
- Mehtäläinen, J. (2005). *Erityisopetuksen tarve lukiokoulutuksessa.* Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 11. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Mäkelä, J., Nislin, M., Sajaniemi, N. & Suhonen, E. (2015). *Stressin säätely: kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perusopetuslaki (628/1998). Annettu Helsingissä 21.8.1998. Saatavilla sähköisesti: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Opetushallitus. (2020). Tietoturva ja -suoja koulussa. Viitattu 18.6.2020. Saatavilla sähköisesti: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tietoturva-ja-suoja-koulussa>
- Opetushallitus. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019.* Määräykset ja ohjeet 2019: 2a. Helsinki: Opetushallitus.

- Opetushallitus. (2018). *Erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa*. Opas. Voimaantulo 26.3.2018. Viitattu 25.3.2020. Saatavilla sähköisesti: <https://eperusteet.opinto-polku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/4637898>
- Opetushallitus. (2017) *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016*. Raportit ja selvitykset 2017:2. Viitattu 1.6.2020. Saatavilla sähköisesti: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2016_0.pdf
- Opetushallitus. (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Määräykset ja ohjeet 2015:48. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Määräys 33/011/2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020) Suomen koulutusjärjestelmä. Saatavilla sähköisesti: <https://minedu.fi/koulutusjarjestelma>
- Opintopolku. (2020a). Yhden korkeakoulupaikan säännös. Viitattu 24.3.2020. Saatavilla sähköisesti: <https://opintopolku.fi/wp/valintojen-tuki/yhteishaku/korkeakoulujen-yhteishaku/yhden-paikan-saannos/>
- Opintopolku. (2020b). Ensikertalaiskiintiö. Viitattu 24.3.2020. Saatavilla sähköisesti: <https://opintopolku.fi/wp/valintojen-tuki/yhteishaku/korkeakoulujen-yhteishaku/ensikertalaiskiintio/>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. (1287/2013). Annettu Helsingissä 30.12.2013. Saatavilla sähköisesti: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Salmela-Aro, K. (2018). Kouluinto ja koulu-uupumus. Teoksessa K. Aunola & K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI) Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57.
- Salmela-Aro, K. & Tuominen-Soini, H. (2013). Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) *Ketä kiinnostaa? : lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Helsinki: Gaudeamus.

- Salmela-Aro, K. & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 929-939.
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 137-151.
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2012). The Schoolwork Engagement Inventory: Energy, Dedication and Absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28(1), 66-67.
- Sinkkonen, H.-M., Kyttälä, M., Kiiskinen, S. & Jäntti, S. (2016). Lukion erityisopettaja – opettaja, ohjaaja ja konsultti? *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erikoislehti*, 26(3), 51-64.
- Suomen perustuslaki (731/1999). Sivistykselliset oikeudet 16 §. Annettu Helsingissä 11.06.1999. Saatavilla sähköisesti: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajan-tasa/1999/19990731>
- Suomen virallinen tilasto SVT. (2018a). Koulutukseen hakeutuminen Liitetaulukko 1. Peruskoulun 9. luokan päättäneiden välitön sijoittuminen jatko-opintoihin 2000 – 2018. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu: 23.3.2020. Saatavilla sähköisesti: https://www.stat.fi/til/khak/2018/khak_2018_2019-12-12_tau_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto SVT. (2018b). Väestön koulutusrakenne. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu: 23.3.2020. Saatavilla sähköisesti: https://www.stat.fi/til/vkour/2018/vkour_2018_2019-11-05_tie_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto SVT. (2018c) Väestön koulutusrakenne. Tutkinon suorittanut väestö koulutusalan ja -asteen sekä sukupuolen mukaan 2018. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu: 23.3.2020. Saatavilla sähköisesti: https://www.stat.fi/til/vkour/2018/vkour_2018_2019-11-05_tau_001_fi.html
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (2019). Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2019. Tilastoraportti. Viitattu 2.4.2020. Saatavilla sähköisesti: http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138562/Tilastoraportti_33_Kouluterveyskysely.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 13-21, 99-102, 117-140. Helsinki: Tammi.
- Tuominen-Soini, H. & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork Engagement and Burnout Among Finnish High School Students and Young Adults: Profiles, Progressions, and Educational Outcomes. *Developmental Psychology*, 50(3), 649-662.

- Upadaya, K. & Salmela-Aro, K. (2013). Engagement with studies and work: Trajectories from postcomprehensive school education to higher education and work. *Emerging Adulthood*, 1, 247-257.
- Uusitalo, H. (1991). Tiede, tutkimus ja tutkielma: johdatus tutkielman maailmaan. Porvoo: WSOY.
- Valtioneuvosto. (2017). Hallituksen toimintasuunnitelma vuosille 2017-2019: Uudet avaukset. Viitattu 23.3.2020. Saatavilla sähköisesti: <https://valtioneuvosto.fi/documents/10616/4592272/Hallituksen-uudet-avaukset.pdf/f637a167-cc23-48c9-afa6-9f216b35eafa/Hallituksen-uudet-avaukset.pdf>
- Valtiovarainministeriö. (2020). Valtion budjetti 2020. Talousarvio 2020. Saatavilla sähköisesti: <https://tutkibudjettia.fi/talousarvio/menot>
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (2009). Adolescents' Self-Concordance, School Engagement, and Burnout Predict Their Educational Trajectories. *European Psychologist*, 14, 332-341.
- Vesanen, M., Thuneberg, M, Reinikainen, H & Mikkilä, J. (2011). *Lukio 2.0*. Helsinki: Suomen lukiolaisten liitto 2011.
- Vilkkä, H., Saarela, M. & Eskola, J. (2018). Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodin valinta ja aineiston keruu*. (162-170). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vipunen – Opetushallinnon tilastopalvelu. (2020a) Haku perusopetuksen jälkeisiin koulutuksiin. Ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen yhteishaku – perusopetuksen päättävät. Viitattu 23.3.2020. Saatavilla sähköisesti: <https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammatillisen%20koulutuksen%20ja%20lukiokoulutuksen%20yhteishaku%20-%20perusopetuksen%20p%C3%A4%C3%A4tt%C3%A4v%C3%A4t.xlsb>
- Vipunen – Opetushallinnon tilastopalvelu. (2020b). Lukiokoulutuksen oppilaitokset – oppilasmäärä. Viitattu 1.6.2020. Saatavilla sähköisesti: <https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Oppilaitosverkosto%20-%20lukiokio%20-%20oppilasm%C3%A4%C3%A4r%C3%A4.xlsb>
- Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions. Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Nordic Journal of Youth Research* 14(2), 119–139.
- Wiss, K. (2008). Opiskelijahuoltopalvelujen järjestäminen ja henkilöstö. Teoksessa M. Rimpelä, T. Jarvala, P. Kalkkinen, H. Pelttonen & A.-M. Rigoff (toim.) *Hyvinvoinnin*

ja terveyden edistäminen lukiossa – perusraportti lukiokyselystä vuonna 2008.
(75-82). Helsinki: Edita Prima Oy.

Ylioppilastutkintolautakunta. (2020). Koesuoritusta heikentävän syyn huomioon ottaminen ylioppilastutkinnossa. Viitattu 26.3.2020. Saatavilla sähköisesti:
https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Sai-raus/fi/koesuoritusta_heikentava_syy.pdf?v=190220

Liitteet

LIITE 1. Tutkimuslupa-anomus lukiolle ja kunnalle

Tutkimuslupa-anomus lukiolle ja kunnalle

Olen tekemässä Helsingin yliopiston kasvatustieteelliseen tiedekuntaan pro gradu -tutkielmaa osana erityispedagogiikan maisteriopintoja. Tutkielman arvioitu valmistumisaika on vuoden 2020 keväällä. Tarkoitukseni on tehdä tapaustutkimus laadullisin menetelmin kunnan lukioista.

Yleisesti tutkielmasta

Pro gradu -tutkielman aiheena on oppimisen ja jaksamisen tuen järjestelmä lukiossa. Minua kiinnostaa selvittää, miten lukion eri ammattilaiset tukevat opiskelijoiden oppimista, jaksamista ja hyvinvointia omassa työssään, mitä hyviä keinoja ja käytäntöjä ammattilaisilla on jo käytössään, ja mitä tukijärjestelmässä tulisi vielä kehittää. Tavoitteena on muodostaa mahdollisimman laaja ja monipuolinen kokonaiskuva lukion tarjoamasta tuesta opiskelijoille.

Tapaustutkimuksen kontekstina toimisi kunnan lukio. Ajallisena ja teoreettisena kehyksenä tutkielmalle toimii kansallisesti lukiota koskevien lakien ja normien muutos uuden lukiolain ja lukion opetussuunnitelman perusteiden myötä. Tutkielmassa lakien ja normien muutosta tarkastellaan erityisesti erityisopetuksen, oppimisen tuen ja opiskeluhuollon näkökulmista (Lukiolaki 714/2018, 28 §; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, luvut 4.2 ja 4.3).

Tutkielman tavoitteena on toimia lukiolle hyödyllisenä kartoituksena lukion tuen järjestelmän nykytilanteesta sekä toimia välineenä tuen järjestelmän kehittämisessä. Tapaustutkimuksen tavoitteena on myös laajemmin tutkimustulosten siirrettävyys toisiin samankaltaisiin kuntiin ja lukioihin.

Aineiston kerääminen

Tarkoitukseni on tehdä 6-8 puolistrukturoitua teemahaastattelua lukion eri ammattiryhmien edustajille (aineenopettajat, opinto-ohjaajat, rehtori, psykologi, kuraattori, terveydenhoitaja). Haastattelut toteutettaisiin tammikuussa 2020, ja ne nauhoitettaisiin aineiston analyysiä varten. Haastattelut on tarkoitus litteroida. Aineiston analyysimenetelmänä aion käyttää laadullista Grounded Theory -lähestymistapaa, jonka avulla on tarkoitus luoda teoreettinen kokonaiskuva lukion oppimisen ja jaksamisen tukijärjestelmästä ja sen kehittämisestä. Vastaajien anonymiteetti säilyy, sillä tutkielmassa ei tulla mainitsemaan kyseessä olevaa lukiota tai kuntaa, vaan puhutaan pelkästään haastateltavien eri ammattiryhmistä ja kehyskunnasta. Haastattelujen lisäksi en kerää haastateltavien henkilötietoja, eikä niistä synny henkilötietopohjaista rekisteriä.

LIITE 2. Haastattelukutsu lukion opetus- ja opiskeluhoitoonhenkilöstölle

Hei!

Olen tekemässä tapaustutkimusta lukioistanne. Tutkin pro gradu -tutkielmassani, miten opiskelijan oppimista ja jaksamista tuetaan kokonaisvaltaisesti lukiossanne nyt vielä ennen uuden lukion opetussuunnitelman perusteiden voimaan astumista, ja millaisia odotuksia ja toiveita lukiossanne on tulevaisuudelle. Toivoisin haastateltavia useista eri ammattiryhmistä (aineenopettajat eri aineryhmistä, psykologi, kuraattori, opot, rehtorit), jotta lukiokontekstista syntyisi mahdollisimman laaja kokonaiskuva.

Haastattelut on tarkoitus toteuttaa teemahaastatteluina eli yhdessä keskustellen ennalta annetuista teemoista. Keskustelu on tarkoitus nauhoittaa tutkimuksen analyysia varten. Haastattelun tarkoituksena on saada esiin juuri sinun ajatuksiasi teema-aiheista. Haastateltavien vastaukset pysyvät anonyymeina, sillä en mainitse tutkielmassani tutkittavaa lukiota tai kuntaa, vain haastateltavien eri ammattiryhmät.

Olisiko sinulla kiinnostusta osallistua haastatteluun osana lukion oppimisen ja jaksamisen tukea käsittelevää erityispedagogiikan pro gradu -tutkielmaani? Haastattelu voidaan toteuttaa sinulle sopivana ajankohtana ja sinulle sopivassa paikassa. Haastattelut kestävät noin tunnin, ja ne on tarkoitus toteuttaa tammikuussa 2020.

Tutkielma suoritetaan Helsingin yliopistossa kasvatustieteellisessä tiedekunnassa osana erityispedagogiikan maisterivaiheen opintojani. Ohjaajanani toimii Markku Jahnuainen. Mikäli sinulla herää kysymyksiä tutkielman aiheeseen tai haastatteluihin liittyen, ole yhteydessä!

Lämmin kiitos yhteistyöstä!

Ystävällisin terveisin,

Nora Taipale

LIITE 3. Teemahaastattelun struktuuri

1. Tutustuminen ja toimenkuvan kartoitus

- Kuinka pitkään olet työskennellyt kokonaisuudessaan? Entä nykyisessä työtehtävässä?
- Millainen on nykyinen työnkuvasi?
- Mikä omassa työssä on parasta?
- Millainen on lukionne työyhteisö? Miten viihdyt työssäsi?

2. Opiskelijoiden oppiminen ja jaksaminen

- Millaista opiskelijoiden oppiminen on tällä hetkellä yleisellä tasolla?
- Millaista opiskelijoiden jaksaminen on yleisellä tasolla?

3. Opiskelijoiden tukeminen omassa työssä ja työyhteisössä

- Miten tukeminen konkretisoituu omassa työssäsi? Millaisia keinoja käytät?
- Miten koet resurssien riittävän omassa työssäsi opiskelijoiden tukemiseen?
- Ammatti-identiteetti?
- Miten omasta jaksamisesta työssä pidetään huolta?
- Miten opiskelijoiden tuki konkretisoituu koko lukion tasolla? Millaista yhteistyö on lukion muiden aikuisten kanssa?

4. Odotukset ja toiveet tulevaisuudelle

- Miten opiskelijoiden tukea voisi tai pitäisi kehittää?
- Millaisia odotuksia lukiolaki ja LOPS herättävät tulevaisuuden työillesi?
- Millaisia toiveita sinulla on tulevaisuudelle työsi suhteen?
- Mikäli lukioon tulee erityisopettaja, millaisesta yhteistyöstä kokisit olevan hyötyä?

LIITE 4. Analyysin koodiryhmät

Apulaisrehtori

Arviointi

Erityisopettaja

Jaksaminen

Kehittäminen

Kuraattori

Lukion opetussuunnitelman perusteet

Lukio

Lukio-opinnot

Opiskeluhooltoryhmä

Opettaja

Opetus

Opiskelijat

Opiskelu

Opiskeluhoolto

Opinto-ohjaaja

Oppiminen

Psykologi

Rehtori

Resurssit

Ryhmänohjaaja

Terveystenhoitaja

Tukemisen keinot

Tukijärjestelmä

Työssä parasta

Työyhteisö

Yhteistyö

Ylioppilaskokeet